Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9770568
Centre d'intérêt: 350

Beauchesne, André.

Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver : étude de leurs caractéristiques, de leurs conditions de travail, de leurs rôles et de l'impact de leurs interventions / André Beauchesne ; [pour le] Collectif de recherches interculturelles, Université de Sherbrooke ; avec la collab. de Lise Lavoie-Gauthier ; [pour la] Commission des écoles catholiques de Montréal. -- Sherbrooke : Editions du CRP ; [Montréal] : La Commission, [1987?].
v, 267 p. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Résumés à la fin des chap. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-920859-11-0

Vedette(s)-secondaire(s): Lavoie-Gauthier, Lise * Collectif de recherches interculturelles * Commission des écoles catholiques de Montréal * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Personnel non enseignant * Caractéristiques professionnelles * Conditions de travail * Tâche du personnel * Relations interpersonnelles * Relations école-communauté * Relations parents-école * Groupe ethnique * Commission scolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Agent de liaison * Service des agents de liaison

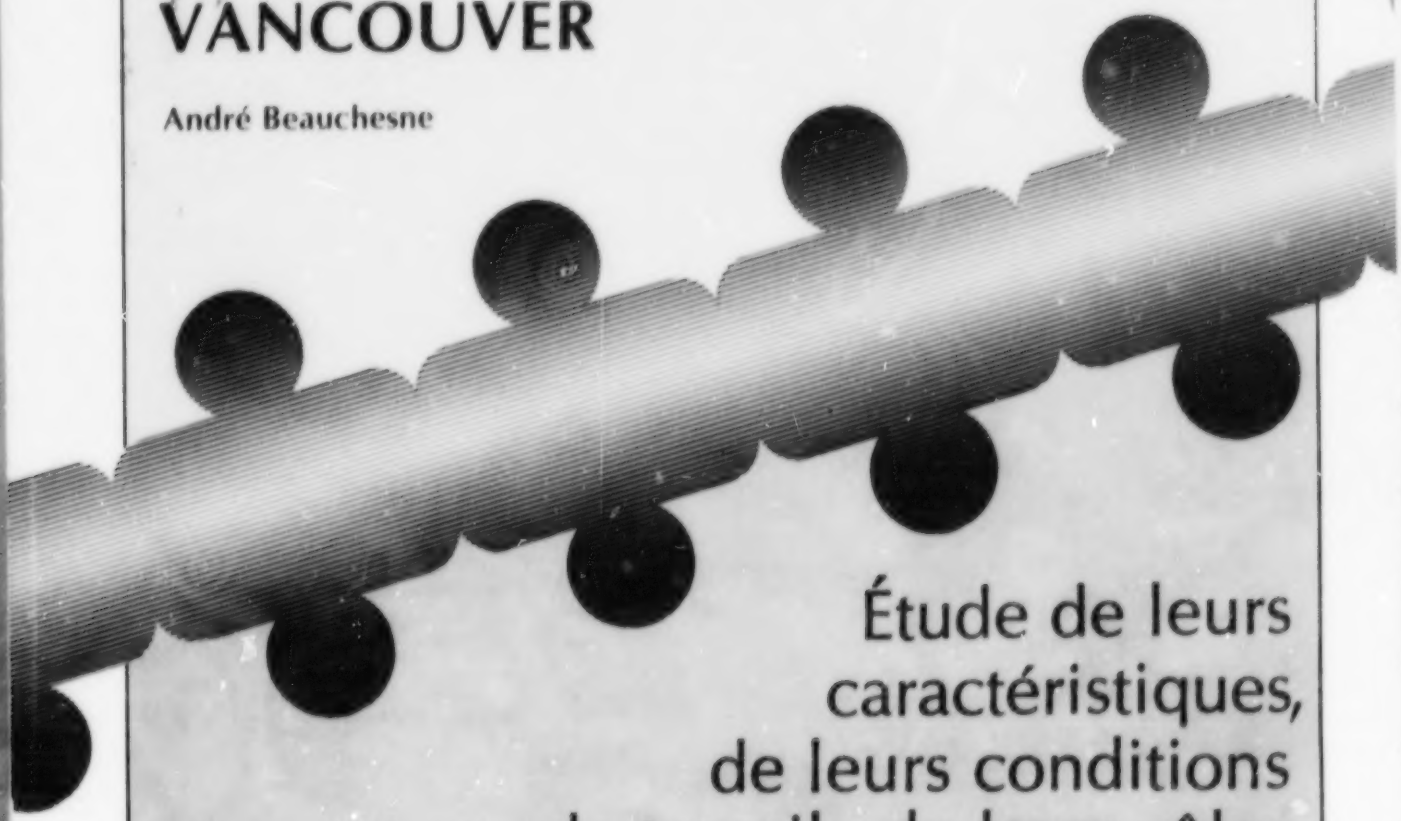
Les agents de liaison sont des spécialistes dont le but principal est de faire la liaison entre l'école et la communauté ou les parents. Le but de la recherche est d'étudier les caractéristiques et l'action de ces intervenants scolaires, telles qu'elles sont interprétées par différentes commissions scolaires de Montréal, Toronto et Vancouver. Les données ont été recueillies par voie d'enquête, à la fin de l'année scolaire 1985-1986, auprès d'un échantillon représentatif d'agents de liaison et de leurs bénéficiaires. Suite à un exposé de la problématique et de la méthode de recherche, l'auteur présente les caractéristiques actuelles et souhaitées des agents de liaison. Au chapitre suivant, il décrit leurs conditions de travail actuelles. Il s'attarde ensuite à la description de leurs rôles, mandats, fonctions et tâches. Il traite des résultats de l'action des agents de liaison et des changements préconisés par les répondants en rapport avec ce travail. Enfin, il propose quelques pistes d'interprétation quant au rôle de l'agent de liaison ainsi qu'un ensemble de recommandations découlant de l'anlyse des données.

Type de document: r

EDUQ 8770568

LES AGENTS DE LIAISON DE MONTRÉAL, TORONTO ET VANCOUVER

André Beauchesne



Étude de leurs caractéristiques, de leurs conditions de travail, de leurs rôles et de l'impact de leurs interventions

COLLECTIF DE RECHERCHES INTERCULTURELLES

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

EDUQ 8770568

LES AGENTS DE LIAISON DE MONTRÉAL, TORONTO ET VANCOUVER

Étude de leurs caractéristiques, de leurs conditions de travail, de leurs rôles et de l'impact de leurs interventions

ANDRÉ BEAUCHESNE
Professeur associé
Faculté d'éducation

Collectif de recherches interculturelles
Université de Sherbrooke

Avec la collaboration spéciale de Lise Lavoie-Gauthier
Commission des écoles catholiques de Montréal

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de recherche du Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État

Les opinions émises dans ce document ne représentent que le point de vue de l'auteur et non pas nécessairement celui du Ministre d'État au Multiculturalisme ou du personnel de son ministère.

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction par procédé mécanique électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite de l'auteur.

Dépôt légal - 3 e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2- 920859 - 11 - 0

Table des matières

REMERCIEMENTS 1
INTRODUCTION 3

CHAPITRE PREMIER: Problématique et méthodologie 7

1.1 Problématique 9

1.1.1 Contexte général de la problématique 9
1.1.2 Contexte montréalais de la problématique 11
1.1.3 Contexte de la problématique à Toronto 14
1.1.4 Contexte de la problématique à Vancouver 17
1.1.5 Objet de la recherche 20
1.1.6 Objectifs de la recherche 21

1.2 Méthode de recherche 23

1.2.1 Population et échantillon 23
1.2.1.1 Définition de la population 23
1.2.1.2 Procédure de choix de l'échantillon 25
1.2.2 Choix des instruments de mesure et technique de collecte de données 26
1.2.3 Élaboration des instruments et conditions de collecte des données 27
1.2.3.1 Le questionnaire écrit 27
1.2.3.2 Le protocole d'entrevue 28
1.2.4 Analyse et traitement des données 29
1.2.5 Mode de présentation des données 29

CHAPITRE II: Les profils actuels et souhaités des agents de liaison 31

2.1 Caractéristiques actuelles des agents de liaison 34

2.1.1 Caractéristiques personnelles des agents de liaison 34
2.1.1.1 Caractéristiques personnelles des agents de liaison de Montréal 34
2.1.1.2 Caractéristiques personnelles des agents de liaison de Toronto 35
2.1.1.3 Caractéristiques personnelles des agents de liaison de Vancouver 36
2.1.2 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison 37
2.1.2.1 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison de Montréal 37
2.1.2.2 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison de Toronto 38
2.1.2.3 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison de Vancouver 39
2.1.3 Quelques caractéristiques idéologiques des agents de liaison 39
2.1.4 Motivations des agents de liaison face à leur emploi 41
2.1.5 Similitudes et différences entre les trois villes 42

2.2 Caractéristiques souhaitées des agents de liaison 45

2.2.1 Caractéristiques des agents de liaison jugées essentielles 45
2.2.2 Les caractéristiques personnelles et professionnelles des agents de liaison 47
2.2.2.1 Les qualités personnelles et professionnelles des agents de liaison 47
2.2.2.2 Les habiletés personnelles et professionnelles des agents de liaison 49
2.2.3 Caractéristiques professionnelles préalables des agents de liaison 52
2.2.3.1 La formation et les connaissances jugées importantes 52
2.2.3.2 Les expériences de travail préalables 55
2.2.4 Similitudes et différences entre les trois villes 56

2.3 Résumé du chapitre deux 59

2.3.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal 59
2.3.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto 61
2.3.3 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver 63

CHAPITRE III La situation de travail des agents de liaison 65

3.1 Les conditions d'emploi des agents de liaison 67

3.1.1 Description des conditions d'emploi des agents de liaison 67
3.1.1.1 Modalités d'engagement 68
3.1.1.2 Les conditions d'emploi 69
3.1.1.3 Possibilités de promotion 72
3.1.2 Ressources humaines et matérielles offertes à l'agent de liaison 72
3.1.2.1 Le perfectionnement et la formation des agents de liaison 72
3.1.2.2 Encadrement et supervision 75
3.1.2.2.1 Concordance de l'encadrement avec les besoins 79
3.1.2.3 Possibilités de contacts avec d'autres agents de liaison 80
3.1.2.4 Existence de ressources humaines et matérielles dans la communauté .. 80
3.1.2.5 Similitudes et différences entre les trois villes 81
3.1.3 Les gratifications personnelles des agents de liaison et les effets des conditions de l'emploi sur leur vie personnelle et familiale 85
3.1.3.1 Gratifications personnelles des agents face à leur travail 85
3.1.3.2 Effets des conditions de travail sur la vie personnelle et familiale 86
3.1.3.3 Similitudes et différences entre les trois villes 88

3.2 Les facteurs favorables et les obstacles au travail des agents de liaison 89

3.2.1 Les facteurs favorables dans chacune des villes 90
3.2.2 Les obstacles à l'intervention des agents de liaison 93
3.2.3 Similitudes et différences entre les trois villes 96

3.3 Description de l'accueil des milieux d'intervention aux agents de liaison 99

3.3.1 Reconnaissance du travail des agents de liaison par les milieux d'intervention ... 99
3.3.2 Satisfaction face au travail des agents de liaison 102
3.3.3 Réticences face au travail de l'agent de liaison 105
3.3.4 Similitudes et différences entre les trois villes 107

3.4 Résumé du chapitre trois 108

3.4.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal 108
3.4.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto 110
3.4.3 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver 112

CHAPITRE IV: Description de l'intervention des agents de liaison 115

4.1 Rôles des agents de liaison 119

4.1.1 Besoins pour lesquels le service d'agents de liaison a été créé 119
4.1.1.1 Évaluation de l'importance du service des agents de liaison face à ces besoins 122
4.1.1.1.1 La pertinence de la création du service des agents de liaison 122
4.1.1.1.2 La pertinence du maintien du service des agents de liaison ... 124
4.1.1.1.3 Le caractère indispensable du service des agents de liaison.. 125
4.1.2 Conception du rôle des agents de liaison dans chacune des villes 127
4.1.3 Rôles spécifiques de l'agent de liaison dans chacune des villes 133
4.1.3.1 Influence de l'appartenance ethnique dans le travail de l'agent de liaison 137
4.1.4 Similitudes et différences entre les trois villes 139

4.2 Mandats des agents de liaison 144

4.2.1 Définition des mandats des agents de liaison 144
4.2.2 Modalités de définition du mandat des agents de liaison 148
4.2.3 Degré d'atteinte des objectifs selon les répondants 150
4.2.4 Similitudes et différences entre les trois villes 151

4.3 Tâches des agents de liaison 154

4.3.1 Similitudes et différences entre les trois villes 157

4.4 Fonctions des agents de liaison 160

4.4.1 Similitudes et différences entre les trois villes 164

4.5 Les clients des agents de liaison 165

4.5.1 Description de la fréquence d'intervention des agents de liaison auprès de leurs divers clients 165
4.5.2 Répartition du temps d'intervention des agents auprès des divers clients 168
4.5.3 Proportion du temps d'intervention des agents de liaison consacrée à différentes modalités de contacts avec les parents 170
4.5.4 Similitudes et différences entre les trois villes 172

4.6 Résumé du chapitre trois 175

4.6.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal 175
4.6.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto 177
4.6.3 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver 180

CHAPITRE V: L'effet du travail des agents de liaison et les changements souhaités 183

5.1 Les réalisations des agents de liaison 185

5.1.1 Similitudes et différences entre les trois villes 188

5.2 Effet du travail des agents de liaison 190

5.2.1 Similitudes et différences entre les trois villes 194

5.3 Les bénéficiaires du travail des agents de liaison 196

5.3.1 Similitudes et différences entre les trois villes 198

5.4 Changements souhaités au sujet des agents de liaison 199

5.4.1 Similitudes et différences entre les trois villes 203

5.5 Résumé du chapitre trois 205

5.5.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal 205
5.5.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto 206
5.5.3 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver 207

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 209

6.1 Les agents de liaison et le lien entre l'école et la communauté 212
6.2 "Personne à tout faire" ou agent de changement 214
6.3 Service essentiel ou mesure ponctuelle 216
6.4 Service centralisé ou décentralisé 219
6.5 Service permanent ou temporaire 221
6.6 Qui devrait occuper un poste d'agent de liaison dans un milieu pluriethnique 222
6.7 Recommandations 226

Annexe A 228
Annexe B 233
Annexe C 243

Liste des tableaux

TABLEAU 1: Échantillon des divers répondants 26
TABLEAU 2: Rang accordé par les répondants de chacune des villes aux principales habiletés souhaitées 52
TABLEAU 3: Répartition des commentaires se rapportant aux facteurs favorables et défavorables au travail des agents de liaison 89
TABLEAU 4: Degré de reconnaissance du travail des agents de liaison de Montréal par leurs différents clients 100
TABLEAU 5: Degré de reconnaissance du travail des agents de liaison de Toronto par leurs différents clients 101
TABLEAU 6: Degré de reconnaissance du travail des agents de liaison de Vancouver par leurs différents clients 102
TABLEAU 7: Les fonctions prévalant dans chacune des villes 164
TABLEAU 8: Fréquence d'intervention des agents de liaison de Montréal auprès des différentes clientèles 166
TABLEAU 9: Fréquence d'intervention des agents de liaison de Toronto auprès des différentes clientèles 167
TABLEAU 10: Fréquence d'intervention des agents de liaison de Vancouver auprès des différentes clientèles 168
TABLEAU 11: Répartition du temps d'intervention des agents de liaison de Montréal auprès de leurs divers clients 169
TABLEAU 12: Répartition du temps d'intervention des agents de liaison de Toronto auprès de leurs divers clients 169
TABLEAU 13: Répartition du temps d'intervention des agents de liaison de Vancouver auprès de leurs divers clients 170
TABLEAU 14: Proportion du temps d'intervention des agents allouée à différentes modalités de contact avec les parents (Montréal) 171
TABLEAU 15: Proportion du temps d'intervention des agents allouée à différentes modalités de contact avec les parents (Toronto) 172
TABLEAU 16: Proportion du temps d'intervention des agents allouée à différentes modalités de contact avec les parents (Vancouver) 172
TABLEAU 17: Perceptions des principaux bénéficiaires du travail des agents de liaison de Montréal 196
TABLEAU 18: Perceptions des principaux bénéficiaires du travail des agents de liaison de Montréal 197
TABLEAU 19: Perceptions des principaux bénéficiaires du travail des agents de liaison de Montréal 198

Tableaux de l'annexe A

TABLEAU 4-1: Les besoins pour lesquels le poste d'agent a été créé 228
TABLEAU 4-2: Les conceptions du rôle des agents de liaison 229
TABLEAU 4-3: Caractéristiques spécifiques du rôle des agents de liaison 230
TABLEAU 4-4: Description des mandats des agents de liaison 231
TABLEAU 4-5: Description des tâches quotidiennes des agents de liaison 232

REMERCIEMENTS

Nos premiers remerciements s'adressent au Secteur du Multiculturalisme du Secrétariat d'État qui nous a octroyé une subvention de recherche sans laquelle cette étude n'aurait pas été possible. Plus spécifiquement, nous voudrions souligner la précieuse collaboration Mme Marjorie Ward et M. Roman Mukerjee qui tout au cours de cette étude nous ont appuyés et nous ont accordés leur confiance.

Nous remercions les responsables de différentes commissions scolaires et organismes gourvernementaux et privés de Montréal, de Toronto et de Vancouver qui nous ont accueillis si ouvertement dans leur milieu et ont mis à notre disposition toutes les données nécessaires à la poursuite de notre recherche. En l'occurrence, pour la ville de Montréal, nous aimerions mentionner la Commission des écoles catholiques de Montréal, la Commission scolaire Ste-Croix, la Commission scolaire Jérôme LeRoyer, ainsi que le Service à la famille chinoise, le S.I.A.R.I. et le Bureau des services sociaux. Pour la ville de Toronto, nous voudrions remercier les intervenants des conseils scolaires suivants: The Toronto Board of Education, The Board of Education for the City of North York et The Board of Education for the City of York. Enfin, pour la ville de Vancouver, nous voudrions souligner la collaboration des deux conseils scolaires et de l'organisme suivants: The Vanccuver School Board et The Burnaby School Board, ainsi que The Burnaby Multucultural Society.

Tous les répondants, intervenants scolaires, parents, élèves de minorités ethniques et québécois de vieille souche, méritent nos remerciements et notre reconnaissance toute spéciale pour leur aimable collaboration et leur contribution directe à une meilleure connaissance du milieu pluriethnique et des agents de liaison.

Quatre consultants nous ont également accordé leur temps et expertise à certaines étapes de cette étude. Ce sont les professeurs Robert Lemaire et Jacques Limoges de l'Université de Sherbrooke, ainsi que Lise Lavoie-Gauthier de la C.É.C.M. et Claude Hébert, anciennement du Conseil scolaire de l'île de Montréal. Nous les remercions chaleureusement de leurs précieux conseils.

Enfin, nous voulons remercier toute l'équipe des assistants de recherche et des interviewers qui ont très largement contribué au succès de cette étude, ainsi que nos collègues du Collectif de recherches interculturelles, Mme Hélène Hensler et M. Fernand Ouellet, pour leur collaboration et leurs encouragements.

introduction

L'adaptation du curriculum scolaire à sa clientèle pluriethnique passe par une meilleure connaissance des caractéristiques, des besoins et des attentes des élèves de minorités ethniques, de leurs parents et de leur milieu communautaire, mais aussi par l'intégration de cette nouvelle connaissance à l'ensemble des activités éducatives. Plusieurs sont également d'avis que l'amélioration des services éducatifs et pédagogiques donnés à l'élève ne se réalisera qu'à la condition d'établir des relations harmonieuses et respectueuses avec les parents et la communauté, et même de considérer ces interlocuteurs comme des partenaires véritables dans l'éducation des enfants, notamment en favorisant leur participation directe à la vie de l'école.

Cette conception de la participation des parents à la vie de l'école, qui s'inscrit dans un souci de démocratisation de l'éducation, répond également à un besoin important de l'organisation scolaire de s'adapter à une clientèle pluriethnique en croissance rapide, surtout dans les grands centres urbains comme Montréal, Toronto et Vancouver. A la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.) et à la Commission scolaire Ste-croix, par exemple, presque un enfant de minorité ethnique sur trois compose la clientèle régulière, et on s'attend, d'après le président de la C.É.C.M., à ce que celle-ci atteigne les 50% au début des années 1990. Au "Toronto School Board of Education" et au "Vancouver School Board of Education", les élèves de minorités ethniques constituent déjà la moitié de la clientèle scolaire.

Bien que l'implication des parents à la vie de l'école ne soit pas un but partagé par tous et ne constitue pas en soi une panacée aux problèmes de l'école pluriethnique, plusieurs commissions scolaires se sont sérieusement engagées dans cette voie, sans nécessairement attendre une réponse à toutes les questions qu'un tel changement implique. L'école est-elle prête à intégrer davantage les parents et la communauté à son organisation? Quels rôles ces nouveaux partenaires devraient-ils jouer? En dépit des barrières linguistiques et culturelles, comment susciter un engagement des parents de minorités ethniques équivalant à celui des parents canadiens de vieille souche? Qui est en mesure de mieux établir ce rapport entre les parents, la communauté et l'école?

Ces questions ne représentent que quelques-uns des problèmes soulevés par la recherche d'une adaptation de l'école à ce nouvel impératif, mis en évidence à cause de son incapacité à résoudre seul l'énigme d'une éducation répondant véritablement à la fois aux besoins de sa clientèle de plus en plus diversifiée et à ceux de la société. L'organisation scolaire, qui se caractérise par une très grande spécialisation de ses fonctions d'éducation, recourt à une armée de spécialistes afin de répondre tant à ses besoins réguliers, tels l'enseignement, l'administration, le développement pédagogique, que spéciaux, telles l'inadaptation de certaines clientèles, l'implantation de nouveaux programmes ou régimes pédagogiques. Le développement de services de relations entre l'école et la communauté ou les parents ainsi que l'engagement d'agents de liaison, aussi appelés agents de milieu, s'inscrit dans cette tradition de l'école de répondre à un besoin interprété comme nouveau. Sans préjuger de la pertinence de cette réponse de l'école, nous devons bien reconnaître que la création de ces nouveaux spécialistes, dont la configuration du rôle, des caractéristiques et des conditions de travail reste encore imprécise ou même ambiguë pour l'observateur extérieur, mais aussi pour les bénéficiaires de leur action, apporte une nouvelle dimension au rôle éducatif de l'école.

C'est dans le cadre de cette problématique que s'inscrit cette recherche qui a pour but principal d'étudier les caractéristiques et l'action de cette dernière génération d'intervenants scolaires, telles qu'elles sont interprétées par différentes commissions scolaires du Canada. De façon plus spécifique, nous voulons analyser le rôle et l'impact des agents de liaison de trois grands centres urbains et cosmopolites, soit Montréal, Toronto et Vancouver, et décrire leurs caractéristiques professionnelles ainsi que leurs conditions de travail. Les données ont été recueillies par voie d'enquête, à la fin de l'année scolaire 1985-86, auprès d'un échantillon représentatif d'agents de liaison et de leurs bénéficiaires de plusieurs commissions scolaires de chacune de ces villes.

Suite à un exposé de la problématique et de la méthode de recherche au premier chapitre, nous présenterons, au second chapitre, les caractéristiques actuelles et souhaitées des agents de liaison. Au troisième chapitre, nous décrirons leurs conditions de travail actuelles; au quatrième chapitre, nous nous attarderons à la description de leurs rôles, mandats, fonctions et tâches. Au chapitre cinq, nous traiterons des résultats de l'action des agents de liaison et des changements préconisés par les répondants en rapport avec son travail. Enfin, au dernier chapitre de ce rapport, nous proposerons quelques pistes d'interprétation quant au rôle de l'agent de liaison ainsi qu'un ensemble de recommandations découlant de l'analyse de l'ensemble de cette étude.

CHAPITRE PREMIER

Problématique et méthode de recherche

1.1 Problématique

1.1.1 Contexte général de la problématique

Le projet de créer des relations significatives entre l'école et les parents ou la communauté découle de l'objectif de démocratisation de l'éducation dans notre société ainsi que d'une volonté d'offrir une meilleure égalité des chances aux enfants. Ce projet constitue également, et surtout, une réponse de l'organisation scolaire à la difficulté d'adapter son curriculum et ses services aux besoins d'une clientèle diversifiée, notamment dans les milieux économiquement défavorisés ou pluriethniques. Les indices généralement reconnus d'une telle incapacité pour l'école de répondre adéquatement aux besoins spécifiques de ces clientèles son', par exemple, le faible rendement académique des élèves, l'échec et l'abandon scolaire, le sentiment d'impuissance et d'inadéquation des intervenants scolaires, les problèmes de relations interpersonnelles entre les différents acteurs et les clivages en sous-groupes ethniques.

Les intervenants scolaires des écoles pluriethniques doivent quotidiennement oeuvrer auprès d'une clientèle représentant une diversité de langues et une variété de cultures, ethnies et religions. L'action éducative auprès de cette clientèle, porteuse de la tradition familiale et désireuse de s'intégrer à la culture dominante de la société d'accueil, exige des ajustements majeurs. Aux problèmes de communication linguistique avec les élèves de minorités ethniques et leurs parents, s'ajoutent les difficultés de gérer cette diversité dans l'ensemble des activités de l'école et de la classe, et cela en dépit d'une école très homogène, tant par sa structure organisationnelle que par ses programmes et ses outils pédagogiques[1].

L'école canadienne, comme en témoignent plusieurs énoncés de politique aux niveaux gouvernemental et scolaire, exprime une volonté, parfois timide, mais réelle, de créer un milieu éducatif préparant mieux les jeunes à vivre dans une société pluraliste. Comment l'école interprète-t-elle ce défi? Quels moyens se donne-t-elle? A quelles conditions l'école atteindra-t-elle cet objectif?

Plusieurs études et rapports publiés dans l'ensemble du pays sur la question de l'école pluriethnique exposent clairement les problèmes d'ajustement de l'organisation scolaire à sa clientèle diversifiée, d'une part, et, d'autre part, à ses nouveaux objectifs éducatifs. Mentionnons par exemple les travaux de Kehoe[2] au sujet du curriculum des écoles pluriethniques, d'Ijaz[3] sur les attitudes des élèves du primaire, de Wilson[4] sur les relations interethniques des élèves du secondaire, de Laperrière[5] sur l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants de milieux socio-économiquement faible, et, plus récemment encore, de Beauchesne et Hensler (1987)[6] au sujet de la situation de la langue et de l'intégration psycho-sociale des élèves de minorités ethniques de Montréal.

---

1 BEAUCHESNE, A. et HENSLER, H. (1987). L'école française à clientèle pluriethnique de Montréal: situation du français et intégration psycho-sociale des élèves. Conseil de la langue française. Québec: Éditeur officiel du Québec.

2 KEHOE, J. (1984). "Achieving the Goals of Multicultural Education in the Classroom", in SAMUDA, R. et al. (Ed.): Multiculturalism in Canada, p. 139-153, Toronto: Allyn and Bacon.

3 IJAZ, M.A. (1980). Ethnic attitudes of elementary school children toward Blacks and East Indians and the effect of a cultural program on these attitudes. Unpublished

Comme le signale Fein[1], cet état de fait n'est pas sans entraîner une perte de confiance des communautés culturelles minoritaires face à la capacité et même à la légitimité de l'école à éduquer leurs enfants:

> "Despite the schools' efforts, minority group students have not fared well in our present educational systems in achieving equality of educational outcomes for the different communities they serve. Consequently, some local communities have lost confidence in the schools' ability to educate their children, and the ineffectiveness of schooling has led these groupes to question the legitimacy of the professionals' control of the educational system (Fein,1971, p.4).

L'ampleur des problèmes rencontrés par l'école, les pressions de groupes représentant diverses associations ethniques, religieuses et culturelles, ainsi qu'une autocritique du système scolaire ont amené les ministères de l'Éducation et les commissions scolaires à rechercher des solutions valides pour corriger cette situation. Par exemple, le Toronto Board of Education, qui a formé un groupe de travail sur les questions multiculturelles il y a un peu plus de dix ans, en est arrivé à la conclusion que l'établissement de meilleures relations entre l'école et la communauté était essentiel, si elle voulait mieux desservir sa clientèle[2]:

> "At the city-wide level the Toronto Board of Education recently established a Work Group on Multicultural Program to investigate and make recommendations to enable the Board to be responsive enough to meet the changing needs of its schools' communities. "The Work Group regards school-community interaction to be an essential component for the system's responsiveness to its population." (Draft Report of the Work Group on Multicultural Program, 1975: p.ii; p. 15).

Plusieurs autres conseils ou commissions scolaires canadiens, suite à des analyses de leurs programmes scolaires, ont posé un diagnostic semblable, lequel a conduit à la création de services de relations entre l'école et la communauté, et des services d'éducation multiculturelle ou interculturelle. L'embauche d'agents chargés d'établir ce lien entre l'organisation scolaire et les parents est devenu la modalité privilégiée pour atteindre cet objectif. Ces agents, appelés "agents de liaison" ou "agents de milieu" à Montréal, "School Community Relation Officer or Worker" ou "Multicultural Consultant" à Toronto, et "Multicultural School Worker" ou "Multicultural Home-Shcool Worker" à Vancouver, constituent une nouvelle génération d'intervenants scolaires, à la vocation plutôt imprécise, lesquels doivent répondre à des besoins aux configurations encore mal définies[3].

Doctoral Thesis. University of Toronto.

4 WILSON, D. (1984). "Multicultural Education in Canadian Education", in SAMUDA, R. et al. (Ed.): Multiculturalism in Canada, p. 65-75, Toronto: Allyn and Bacon.

5 LAPERRIERE, A. (1983). "Intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles". Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

6 BEAUCHESNE, A. et HENSLER, H. Op.cit.

1 Voir DAWSON, J.D. (1977). "Local community input into urban public schools". University of Toronto. (ERIC Ed 251 549)

2 DAWSON, J.D. Op. cit.

3 Afin d'alléger le texte de la présentation, nous n'utiliserons, tout au cours de ce

1.1.2 Contexte montréalais de la problématique

Le rapport L'école québécoise et les communautés culturelles[1] avait pour but de décrire l'état des services éducatifs prodigués à la clientèle multiethnique des écoles du Québec et de proposer des changements appropriés à leurs besoins. Il présente également une analyse sommaire des relations entre les parents de minorités ethniques et l'école pluriethnique, tout en précisant le recours de certaines écoles aux services d'agents de liaison. Le rapport résume adéquatement tant le rôle et les mandats confiés à ces intervenants que les ambiguïtés liées à cette fonction encore très récente à Montréal.

> " Ces derniers (les agents de liaison), en assurant la communication entre les parents et l'école, en intervenant pour régler des problèmes scolaires des élèves, en agissant auprès du personnel scolaire répondent à des besoins non comblés par la structure actuelle de l'école. Cette initiative permet une meilleure intégration de l'enfant, une information plus adéquate des parents et une prise de conscience du personnel des implications de la présence d'une clientèle multiethnique. Le rôle de l'agent de liaison n'est pas encore bien défini. Conçue dans une période de transition entre l'école monoethnique et l'école pluriethnique, cette mesure ne peut que donner bonne conscience si elle n'est pas accompagnée d'un plan d'action systématique qui touche l'ensemble de la vie de l'école (...). Il demeure que c'est au niveau de la relation parent-école et communautés-écoles que le rôle d'agent de liaison prend tout son sens. Mais cette initiative locale n'existe pas dans toutes les écoles multiethniques, et le nombre d'agents de liaison est nettement insuffisant pour répondre aux besoins" (p. 133).

---

rapport, l'expression "agent de liaison" que pour désigner les intervenants cibles de cette étude. Cette position nous apparaît d'autant plus justifiée que le but de ces agents est fondamentalement de faire la liaison entre l'école et la communauté ou les parents. Les autres expressions ne font souvent que souligner ou mettre en évidence certains aspects de cet objectif.

1 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation (1985). L'École québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, M.É.Q.

Ce court extrait du rapport identifie à la fois les nombreuses ambiguïtés liées à son rôle et les très grandes exigences qui pèsent sur lui: d'abord prévu pour répondre aux besoins de communication entre l'école et les parents ainsi que la communauté, l'agent de liaison doit répondre aux nombreuses exigences d'une diversité de clients, soit des parents, des éducateurs, des administrateurs, des représentants ethniques et enfin des élèves. De plus, comme le souligne également Laperrière[1], l'agent de liaison doit intervenir dans des situations très différentes, lesquelles exigent des expertises variées. Par exemple, l'agent de liaison devra résoudre des problèmes auprès des enfants et des parents, être consultant auprès de la commission scolaire, favoriser le rapprochement des parents de minorités ethniques avec l'école, servir d'interprète lors de communications entre les éducateurs et les parents. D'autres documents relatant le travail d'agents de liaison[2] élargissent encore davantage l'éventail des fonctions de l'agent de liaison en affirmant qu'il "prend part à divers projets à portée psychopédagogique et axés sur le milieu" (p.6).

Selon le rapport du ministère de l'Éducation cité précédemment et le rapport de l'étude de Laperrière[3], l'embauche des agents de liaison est surtout lié aux besoins se rapportant directement à la dimension culturelle, ethnique et linguistique des activités de l'école. Il semble que leur fonction principale soit d'assurer le lien entre les parents et l'école. De plus, notons que la plupart d'entre eux sont embauchés, ou tout au moins sélectionnés, par le personnel des écoles et non par celui des commissions scolaires, ce qui constitue une différence majeure comparativement aux services d'agents de liaison des autres villes, comme nous le verrons plus loin. En effet, dans le cadre de l'Opération Renouveau de la C.É.C.M., par exemple, l'équipe des professeurs soumet un projet d'embauche d'un agent de liaison pour une période de temps limité à la commission scolaire.

Tandis que ces deux documents mettent surtout en évidence l'importance de la participation des parents à la vie scolaire et de la communication entre les parents et l'école, le programme "Opération Renouveau" de la Commission des écoles catholiques de Montréal propose une interprétation différente quant à la finalité de l'établissement d'un lien entre le milieu communautaire et l'organisation scolaire. L'objectif général de ce programme vise à favoriser toute mesure qui aurait pour effet de réduire les écarts de rendement en mathématique et en français des élèves de milieux socio-économiques défavorisés par rapport aux élèves de milieux plus aisés, et de donner ainsi des chances égales à l'ensemble des enfants. L'approche privilégiée consiste à tenir compte du vécu familial et communautaire de ces enfants dans l'ensemble des activités pédagogiques. Cette orientation, très cohérente avec les objectifs des nouveaux programmes du ministère de l'Éducation, vise à influencer la pédagogie des enseignants, les programmes d'enseignement et l'ensemble des activités pédagogiques de l'école. L'embauche d'un agent de liaison est un des moyens suggérés par les coordonnateurs de l'"Opération Renouveau" pour atteindre cet objectif.

---

1 LAPERRIERE, A. Op. Cit.

2 DELEUIL, C. Les Enfants d'abord: École La Mennais. Collection: L'école et son milieu. Conseil scolaire de l'île de Montréal; et DELEUIL, C. Un milieu multiculturel: l'école Jean-Jacques Olier. Collection: L'école et son milieu. Conseil scolaire de l'île de Montréal.

3 LAPERRIERE, A. Op. cit.

Dans un tel contexte, les agents ont pour mandat de sensibiliser les intervenants aux réalités du milieu communautaire et de la famille et, partant, de favoriser l'amélioration du rendement en français et en mathématique. Ainsi, cet intérêt pour le milieu communautaire constitue davantage un moyen qu'une fin, une stratégie d'amélioration du rendement scolaire de la clientèle et non pas une façon de redonner plus pouvoir aux parents, comme le suggérait le projet de réforme scolaire québécois. La participation des parents reste "instrumentale" des objectifs purement scolaires.

Le rôle joué par les agents de liaison est aussi assumé par d'autres types d'intervenants tant à la C.É.C.M. que dans d'autres commissions scolaires de Montréal. Par exemple, le Service des interprètes auprès des réfugiés indochinois (SIARI) qui intervient à la Commission scolaire Ste-Croix depuis plus de trois ans a pour but:

> "de faciliter la communication entre l'école et les parents, de susciter chez ces derniers la volonté et le goût de jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants ainsi que les outiller pour suivre leur progression scolaire. En outre, le projet vise à sensibiliser les deux groupes aux ressemblances et aux différences des cultures" (p.4)[1].

A la Commission scolaire Jérôme LeRoyer, on a embauché un animateur scolaire et libéré partiellement un enseignant d'une école secondaire pour jouer ce rôle de liaison. Les enseignants du programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) pourraient également assumer une fonction de liaison entre l'école et la communauté à cause de leurs contacts et de leur appartenance à des groupes ethniques minoritaires spécifiques. Certaines associations ethniques ont aussi embauché, avec l'aide du Secrétariat d'État ou d'autres organismes officiels, des agents ayant la fonction de faire connaître les caractéristiques, les besoins et les attentes de leur communauté à l'école, et aussi de résoudre certains problèmes vécus par les enfants de leur groupe. Enfin, des services publics ont aussi, grâce à des subventions d'organismes ethniques, embauché des intervenants de ce type.

Les efforts diversifiés et la variété des formules utilisées dans plusieurs commissions scolaires, services publics et associations ethniques de Montréal démontrent très clairement le besoin de créer ce lien entre les parents de minorités ethniques et l'école. En 1986, dans les organismes visés par cette enquête, nous avons dénombré dix-sept personnes embauchées dans le but explicite de créer un lien entre l'école et les parents ou la communauté; elles se répartissent comme suit:

Dans les écoles de la C.É.C.M. :	sept intervenants
Dans une école de la Commission scolaire Jérôme Le Royer:	deux intervenants
Au S.I.A.R.I.:	six intervenants
Au service à la famille chinoise:	un intervenant
Au Bureau des services sociaux:	un intervenant

---

1 Service des interprètes auprès des réfugiés indochinois (1986). Suivi scolaire des élèves asiatiques à Ville Saint-Laurent. Rapport des activités du service. Document interne.

1.1.3 Contexte de la problématique à Toronto

A Toronto, la tradition des services de relations entre la communauté et l'école est plus longue qu'à Montréal, selon la documentation écrite consultée à ce sujet. Par exemple, au "Toronto Board of Education", le service "School Community Relations Department" a été créé en 1975 par le conseil des commissaires suite à une recommandation d'un groupe de travail sur les programmes multiculturels[1]. En avril 1986, ce service comptait vingt-cinq agents de liaison, soit un coordonnateur, quatre superviseurs ("officers") et vingt agents ("workers"). Au conseil scolaire de la ville de York, l'établissement d'un service semblable remonte à 1979, suite au succès d'un projet spécial financé par des fonds de démarrage[2] provenant de diverses sources. Actuellement cinq agents de liaison entre la communauté et l'école font partie des services communautaires de ce conseil scolaire. Des services semblables existent également, à notre connaissance, dans au moins deux autres conseils scolaires de la région métropolitaine de Toronto: à North York et à Scarborough. A North York, deux types de services semblent poursuivre des objectifs de liaison entre l'école et la communauté; l'un comprend dix consultants multiculturels, lesquels sont associés au programme d'enseignement de l'anglais, langue ou dialecte second, et l'autre est composé d'une quinzaine d'agents réunis sous l'entité administrative "Outreach Community Service". Au conseil scolaire de Scarborough, selon nos informations, quatre agents de liaison oeuvrent au sein du centre multiculturel, situé dans l'une de ses écoles.

Ces services très répandus dans plusieurs conseils scolaires de Toronto poursuivent une finalité semblable à ceux de Montréal, soit de procurer à leur clientèle pluriethnique comme au reste de leurs élèves des chances égales d'éducation dans le but de permettre à chaque individu de développer au maximum son potentiel individuel, tel qu'exprimé par cette directive du ministère de l'Éducation de l'Ontario: "It is the policy of the Ministry of Education that all students should enjoy equal educational opportunity so that they may develop as completely as possible their individual abilities and interests"[3]. La participation des parents et l'intégration de l'interculturalisme au curriculum scolaire constitue selon le même document un moyen privilégié pour atteindre ce but, lequel semble partagé par tous les conseils scolaires bénéficiant d'un service d'agents de liaison:

> "Parental involvement is important not only in initial and ongoing assessments, but also in any subsequent program modification that may be needed. This co-operative process helps parents to understand the program and promotes student achievement.
>
> Every effort must be made to help students and parents understand and adjust to the expectations of the Ontario school system. At the same time, school programs should recognize both the experiences and the values of students from different cultural backgrounds. Ontario Schools, Intermediate and Senior Divisions, 1984 states:

---

1 Report to the Toronto Board of Education of the Workgroup on Multicultural Programs, June 19, 1975 (Recommendation 53), in The Role of the SCR Department - As recorded in the Toronto Board of Education Minutes (1975 - 1984).

2 A ce sujet consulter le document suivant: Report of the Assistant Superintendent of Program - Community Services, Board of Education for the City of York, April 22 th, 1986.

3 Ministry of Education, Memorandum No 84., October 23th, 1985.

> "The philosophy of multiculturalism, then, should permeate the school's curriculum, policies, teaching methods and materials, courses of study, and assessment and testing procedures as well as the attitudes and expectations of its staff and all of its interactions with students, parents, and the community."

Notre analyse sommaire de la documentation écrite reçue des différents conseils scolaires met en évidence la grande similitude des rôles et des mandats des agents de liaison de leur service respectif. Ainsi au conseil scolaire de North York, selon un court article paru dans le bulletin de l'Association des professeurs d'anglais, langue seconde, leurs objectifs se résument ainsi:

> "Their role involves the initial assessment of students, advice to staff on placement and programming, liaison with ethnic organizations and the provisions of information to the system on the educational and cultural background of the groups for whom they are responsible[1]".

Dans un document plus récent, les rôles reliés aux relations entre l'école et la communauté, à la promotion des relations interethniques auprès de la clientèle et au développement des ressources pédagogiques sont également identifiés[2] . Ce document explicite également l'orientation philosophique de ce service, à savoir offrir aux élèves néo-canadiens la possibilité d'acquérir un apprentissage valable de l'anglais, la nécessité de s'intégrer à la culture canadienne anglaise tout en maintenant un lien avec leur culture d'origine, ainsi que l'importance de favoriser l'implication de leurs parents dans l'éducation de leurs enfants.

Au conseil scolaire de York, les objectifs prioritaires des agents de liaison se rapportent à deux rôles principaux:

i) "improving communications between the school, the home, and other community interests; and
ii) community development using the school as a focal point"[3].

Bien que plusieurs interventions des agents de liaison de ce conseil scolaire s'apparentent beaucoup à celles de leurs collègues de North York, selon l'analyse de la documentation écrite, nous constatons un plus grand engagement vis-à-vis la communauté.

A l'instar des agents de liaison de York, ceux du "Toronto Board of Education", lesquels font partie du "School Community Relations Department", effectuent également beaucoup d'interventions auprès des parents et de la communauté, selon cet extrait du rapport du coordonnateur du service:

---

1 Initial Educational Assessment of Immigrant Students, Contact, Newletter of the Association of Teauchers of English as a Second Language of Ontario, Volume 9, No 3, 1982.

2 "Programs for English as a Second Language or Dialect Students", The Board of Education for the City of North York, 1985. Document interne.

3 Report of the Assistant Superintendent - Community Services, Education Committee - part one, December 12 th, 1981.

> "Since 1975, the School-Community Relations Department has worked to increase the involvement of all communities, particularly ethnic communities, in the Toronto school system, and to service the expressed needs of school and administrative staff in relation to these communities by providing assistance in the development and maintenance of parents groups at the Local School, Area, and City levels" (p.1 [1]).

Alors que les services d'agents de liaison de la plupart des conseils scolaires identifiés jusqu'à présent poursuivent leur mandat normalement, la section des relations école-communauté du Toronto Board of Education a fait l'objet d'un remaniement majeur et d'une coupure de cinq postes, dont celui du coordonnateur, au cours de l'année 1986.

Suite à une diminution majeure de la clientèle au cours des dernières années, des mesures de compression budgétaire importantes ont dû être mises de l'avant. Ces mesures, appelées "The Curriculum Implementation Plan", ont affecté très sensiblement l'ensemble des services de ce conseil scolaire, dont le "School Community Relations Department"[2]. Cependant, les changements importants intervenus au sein de ce service ont soulevé un tollé général de la part des parents de diverses communautés ethniques qui ont perçu ces compressions comme une attaque directe à la démocratie scolaire et une tentative des commissaires de réduire leur participation à l'école, selon les propos rapportés dans la revue hebdomadaire Now[3]. Cet article et plusieurs autres parus au cours de la même semaine font également état d'une crise politique au sein du conseil des commissaires nouvellement élu. Selon cette documentation, le nouveau conseil, d'orientation très conservatrice, s'opposerait à la faction des commissaires associés au Nouveau Parti Démocratique, lesquels constituaient le dernier conseil, et tenterait de restreindre indument l'ampleur de certains services mis sur pied par eux, tels le "School Community Relations Department" et le programme "Héritage language"[4]. La situation prévalant dans ce conseil scolaire traduit bien, d'une part, la fragilité d'un tel service souvent perçu comme facultatif ou provisoire et, d'autre part, l'importance que les parents accordent à une mesure favorisant leur engagement à la vie scolaire.

Bien que les rôles, mandats et réalisations des agents de liaison soient décrits de façon assez exhaustive dans plusieurs documents obtenus de certains conseils scolaires, aucune étude systématique se rapportant à leur travail et au résultat de leur intervention ne semble actuellement disponible. Malgré une liste fort longue des réalisations accomplies par les agents de liaison dans chacun des conseils scolaires, listes témoignant de l'ampleur et de l'importance de ces services, plusieurs questions subsistent quant à la description effective des rôles, mandats, tâches, conditions de travail et caractéristiques professionnelles des agents de liaison.

---

1 NOVOGRODSKI, C. School Community Relations Department, Toronto Board of Education, "A Report prepared for Ontario Ministry of Education Conference "Together we are Ontario"", Constellation Hotel, March 19-21, 1986.

2 Voir à ce sujet le document de M. Edward N. McKeown, directeur de l'Éducation, préparé à l'intention des commissaires pour la réunion spéciale du Conseil du 14 avril 1986.

3 KIRZNER, E. "Making a right turn in education", Now, April 10-16, 1986, p.5.

4 Voir par exemple les articles suivants: "Parents worried budget cuts will hurt their role in schooling", Share, April 6, 1986. "Trustees must stand tough", The Sunday Sun, April 13, 1986. "Parents liaison is not expendable", The Toronto Star, April 14, 1986. "Five to lose jobs as board cuts back outreach program", The Toronto Star, April 15, 1986.

1.1.4 Contexte de la problématique à Vancouver

A l'instar de Toronto, les services de relations entre l'école et la communauté sont associés à des unités administratives centralisées dans les conseils scolaires, mais financées conjointement par eux et d'autres organisations privées ou gouvernementales. Pour les besoins de notre étude, nous avons sollicité de la documentation de deux services d'agents de liaison, ceux des conseils scolaires de Vancouver et de Burnaby, lesquels comptent parmi leur clientèle pluriethnique une proportion d'élèves de minorités ethniques atteignant respectivement 50% et 30% .

Les agents de liaison du conseil scolaire de Vancouver, qui étaient au nombre de dix-sept en avril 1986, font partie d'un programme de relation école-communauté existant depuis 1978. Bien qu'aucun document ne transmette avec exactitude les finalités et les buts de ce service, une analyse sommaire des descriptions des rôles et mandats des agents de liaison, tels que présentés dans quelques études disponibles à ce sujet démontre que le travail accompli par ces intervenants s'apparente sensiblement à celui effectué à Montréal et à Toronto. En effet, le rapport d'évaluation de ce service par le conseil scolaire (1979)[1] et le rapport annuel effectué par le coordonnateur en 1983[2] mettent en évidence une diversité de besoins des parents, de la clientèle scolaire et du personnel des écoles pluriethniques semblable à celle rapportée dans la documentation écrite présentée plus haut. De plus, on y retrouve une description des rôles et des mandats ainsi que des caractéristiques et des habiletés professionnelles nécessaires à l'accomplisement de leur travail, description rejoignant celle des agents de liaison des autres villes. Partout, la relation entre l'école et les parents ou la communauté est au centre des préoccupations.

Néanmoins, afin de favoriser des relations harmonieuses entre les partenaires de l'école appartenant à une grande diversité ethnique (en 1983, 46,5% des élèves étaient allophones et provenaient de plus de quarante pays différents[3]), la communication linguistique et interculturelle semble prédominer, selon cet extrait du rapport annuel du coordonnateur du service:

---

1 "The Multicultural Home-school Workers Project". A Report by the Vancouver Home-School Coordinating Committee (Part I). A report by Evaluation and Research Services, Vancouver School Board (Part II). September, 1979.

2 MILTON, J. (1983). The Vancouver School Board's Multicultural Home School Workers Program. The Vancouver School Board.

3 MILTON, J. Op. cit. et "Esl Country of Origin". Vancouver School Board. 1984. Document interne.

> "There is growing evidence that frequent social contact between members of different racial or ethnic groups may increase understanding and reduce prejudice, but only if that contact is positive. Conversely, contact which is frustrating or irritating has the reverse effect. Contact between people who do not understand each other's language and through ignorance tend to misinterpret each other's behaviour is almost asking for trouble since the probability is high that such contacts will not be wholly positive. It is in attempting to make these more positive that the special skills and knowledge of the multicultural workers are often uniquely valuable, both to the school system and to the community" (p.21).

En plus de traduire la grande diversité des tâches des agents de liaison, les résultats de l'étude évaluative à laquelle nous nous sommes référés plus haut mettent en relief l'excellence de leur intervention:

> "Analysis of the information recorded in two data-collecting instruments showed that the workers were involved in a large variety of activities with the target population. (...) Referrals were made most often by teachers or counsellors and contacts might have involved simple translation or attemps to assist with complex matters of the whole family.
>
> In subjectively appraising their efforts, workers perceived partial or complete resolution of the problems initiating referral in most cases" (p.10).

Le rapport conclut également en suggérant quelques pistes de recherche parmi lesquelles nous aimerions mentionner l'étude de l'adéquation du service et une description des conditions de travail des agents de liaison.

Le service des relations école-communauté de la commission scolaire de Burnaby, lequel existe depuis 1982, ne compte que trois agents de liaison. Financé par des subventions obtenues de diverses sources par la Burnaby Multicultural Society, ce service bénéficie du support technique du conseil scolaire et est situé dans ses locaux. Les rôles et les tâches des agents de liaison s'apparentent également à ceux de leurs collègues de Vancouver, mais aussi de Toronto et Montréal, tels que décrits dans un document interne du service:

> "A cultural resource and cultural brokers for the community bridging the cultural and linguistic gaps between immigrant families, educators, ethnic communities and the general community; working as a cultural link, educator, catalyst, advisor, initiator, developer of new strategies for service delivery; identifying and responding to multicultural needs"[2].

---

1 MILTON, J. Op. cit.

2 "Fact sheet, Burnaby Multicultural Society, Burnaby School Board". Document interne non publié.

Selon ce document, ce service accorde cependant une certaine priorité à l'interprétation linguistique et culturelle, comme à Vancouver, mais aussi à l'aide concernant tout problème d'adaptation au milieu scolaire, aide sollicitée par les parents et les élèves de minorités ethniques ainsi que par les éducateurs.

Nann (1986), dans une étude analytique et comparative des interventions effectuées par les agents de liaison de ces deux conseils scolaires, conclut en résumant les types de services offerts aux différents partenaires de l'école:

> "This research on two Multicultural services in the Burnaby and Vancouver School Districts gives a clearer picture of immigrant families and the services required by this culturally diverse clientele. (...) The following services are provided by Multicultural Workers: consultation on cultural dynamics, language interpretation, translation, school orientation, community orientation and assistance with special school problem, health problem, family problem, parent/child language communication problem, academic counselling, cultural counselling. None of the Multicultural Workers participating in this study noted any other service requests which suggests all services offered were identified by the questionnaire" (p.29 [1]).

Soulignons que la diversité des rôles, mandats et tâches des agents de liaison de ces conseils scolaires demeure très grande sans qu'on explicite vraiment, dans la documentation exploitée jusqu'à présent, les conséquences d'une telle situation sur leurs conditions de travail par exemple.

---

1 NANN, B. (1986). "An Analysis and comparison of Immigrant Cases Dealt with by Multicultural Workers in the Vancouver and Burnaby School Districts". Burnaby Multicultural Society. Document inédit.

1.1.5 Objet de la recherche

Bien que la fonction fondamentale des agents de liaison ou de milieu demeure partout le développement de relations significatives entre l'école et la communauté ou les parents, l'interprétation quant à l'orientation de ce rôle varie considérablement d'un endroit à l'autre. Par exemple, pour certains, l'établissement de ce lien passe par l'actualisation d'un engagement très actif et direct des parents dans les affaires de l'école; pour d'autres, elle consiste à favoriser une prise en compte de la réalité communautaire ou du vécu des enfants de minorités ethniques dans le curriculum scolaire. Nous avons tout lieu de croire que ces écarts d'interprétation entraînent naturellement des conceptions fort différentes des rôles, mandats, caractéristiques professionnelles, conditions de travail des agents de liaison. Toutefois, selon la documentation écrite exploitée jusqu'à présent, il est difficile de percevoir ces différences d'interprétation. De plus, étant donné le nombre très réduit d'études concernant les agents de liaison, il devient nécessaire d'analyser ce phénonène relativement nouveau au Canada et de dégager les constantes et les différences entre les trois villes canadiennes où ces services sont les plus exploités, soit Montréal, Toronto et Vancouver.

Dans les différentes villes visées par notre enquête, à quels besoins spécifiques a-t-on voulu répondre en créant les services des agents de liaison ou de milieu? Quelles sont les caractéristiques personnelles, sociales et professionnelles de ces intervenants nouveau genre? A quelles conditions de travail sont-ils soumis? Comment l'opérationnalisation du rôle des agents de liaison ou de milieu s'est-elle effectuée? Qu'est-ce qui les différencie des autres intervenants de l'école? Quels effets l'action de ces agents a-t-elle eus sur l'école, la communauté, la famille, leurs relations?

Afin de répondre à cette première série de questions concernant la description des services actuels, nous avons retenu les dimension suivantes:

a) la description des besoins pour lesquels les services ou les postes d'agents de liaison ont été créés.
b) la description des caractéristiques actuelles des agents, tant au plan personnel, social que professionnel;
c) la description des conditions d'emploi des agents et des facteurs conditionnant leur travail;
d) la "description de tâches" des agents, laquelle comprend la conception de leurs rôles, leurs rôles spécifiques, leurs mandats, leurs tâches, leurs fonctions;
e) la description de l'impact de leurs actions sur les milieux scolaire, familial et communautaire;
f) la description de l'accueil que le milieu scolaire réserve à ces intervenants.

Dans une perspective de développement de ces services, nous avons aussi introduit des dimensions visant à répondre aux questions suivantes: Les agents de liaison ou de milieu fournissent-ils un service "essentiel"? Quelles devraient être les caractéristiques idéales des agents? Quels changements devrait-on introduire quant à leurs rôles, leurs caractéristiques et leurs conditions de travail?

Les dimensions suivantes ont été spécifiquement étudiées dans le but de répondre à ces questions:

a) la description des caractéristiques souhaitées par les agents eux-mêmes et par leurs clients quant aux qualités et habiletés personnelles et professionnelles, à la formation et aux connaissances, ainsi qu'aux expériences préalables à l'obtention d'un poste d'agent de liaison;
b) la description des besoins de perfectionnement et d'encadrement des agents;
c) la description des changements souhaités en rapport avec toutes les dimensions abordées jusqu'à présent.

L'analyse de l'ensemble des données recueillies au cours de cette étude par voie d'enquête autant auprès d'agents de liaison que d'intervenants scolaires et de parents[1] devraient nous permettre également de dégager des facteurs conditionnant favorablement ou défavorablement l'atteinte de l'objectif principal pour lequel le service des agents de liaison ou de milieu a été créé, soit l'établissement de relations significatives entre l'école et la communauté ou les parents. Soulignons que les données de cette étude représentent les perceptions et les opinions des agents et des différents partenaires ou bénéficiaires de leurs actions, en relation avec la description de la situation actuelle et souhaitée du service de ces intervenants.

1.1.6 Objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche tels qu'ils sont présentés dans ce rapport peuvent se résumer ainsi:

En rapport avec les différentes villes visées par l'étude,

1. Identifier les besoins pour lesquels les services d'agents de liaison ont été créés et exposer la conception de leur rôle et la description de leurs mandats, fonctions et tâches. En rapport avec cette "description de tâches" des agents, caractériser l'opérationnalisation de l'implantation de ce service dans les milieux scolaires.

2. Décrire certaines caractéristiques personnelles, sociales et professionnelles, actuelles et souhaitées, des agents de liaison.

3. Décrire les conditions de travail des agents de liaison.

4. Caractériser l'effet du travail des agents dans les milieux scolaires, communautaires et familiaux.

5. Décrire les changements souhaités en rapport avec les caractéristiques des agents, leurs conditions de travail, leur "description de tâches" et tout autre aspect de leur travail.

---

1 Quoique des données aient été recueillies auprès de quelques parents, nous ne pourrons malheureusement pas les exploiter dans ce rapport, faute de ressources financières suffisantes.

6. A partir de l'analyse de l'ensemble des données, dégager les facteurs conditionnant le mieux et le moins bien l'établissement de relations significatives entre l'école, la communauté et les parents.

1.2 Méthode de recherche

Dans cette section réservée à la description de la méthode de recherche utilisée, nous présenterons la population et l'échantillon, ainsi que les méthodes de collecte, d'analyse et de traitement des données. Dans une dernière section, nous fournirons également quelques précisions quant au mode de présentation des résultats.

1.2.1 Population et échantillon

1.2.1.1 Définition de la population

A Montréal et Toronto, la population visée par cette étude se compose des agents de liaison, des administrateurs et des commissaires des commissions scolaires, ainsi que de certaines catégories de bénéficiaires directs, notamment les intervenants scolaires et les parents. A Vancouver, la population se limite aux agents de liaison et aux intervenants scolaires d'écoles recourant à leurs services. Dans cette étude, nous avons pour but général de décrire le modèle canadien d'agent de liaison, d'effectuer un parallèle entre le modèle prévalant dans chacune des villes visées par l'enquête et de faire des recommandations quant aux orientations des modalités de ce service.

De façon plus spécifique, la population de Montréal est composée dans un premier temps des agents de liaison oeuvrant principalement dans les écoles pluriethniques de trois commissions scolaires: la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.)[1], la Commission scolaire Ste-Croix et la Commission scolaire Jérôme LeRoyer[2].

---

1 Dans le but de vérifier la pertinence d'intégrer à notre population les enseignants du Programme d'enseignement des langues d'origine (P.É.L.O.), étant donné leurs contacts avec les parents, nous avons interrogé cinq enseignants et quatre intervenants de la C.É.C.M. (conseiller pédagogique et directeurs d'écoles bénéficiant de leur service). Malgré certaines interventions de liaison entre l'école et la communauté ou les parents, nous les avons exclus de notre étude parce que, suite à une analyse des données, nous avons constaté que leur travail était presque exclusivement centré sur l'enseignement des langues d'origine et ne correspondait pas à la définition d'agent de liaison donnée plus haut. Nous tenons cependant à souligner l'excellente collaboration de ces personnes et à les en remercier très chaleureusement.

2 Bien que des agents de liaison oeuvrent à la Commission des écoles protestantes du grand Montréal, nous n'avons pu les inclure dans notre étude étant donné le refus de cet organisme de participer, et cela malgré nos requêtes de collaboration répétées.

Notons que ces agents ne font pas nécessairement partie du personnel de ces écoles ou de ces commissions scolaires. En effet, certains d'entre eux font partie des services rattachés soit à des associations ethniques, soit à des bureaux du gouvernement provincial. Dans un deuxième temps, les bénéficiaires directs suivants font également partie de notre population d'enquête: les intervenants (commissaires, administrateurs, professionnels des services aux élèves et enseignants) des commissions scolaires et des écoles pluriethniques[1] bénéficiant des services des agents de liaison, ainsi que les parents québécois de vieille souche et de minorités ethniques[2]. Nous n'avons pas inclus les élèves à cause de la difficulté d'identifier des bénéficiaires directs de cette catégorie de personnes et des ressources limitées dont nous disposions. Nous avons par conséquent préféré accorder la priorité aux personnes identifiées plus haut à cause de la qualité supérieure d'information qu'elles sont susceptibles de nous apporter, étant donné notre choix d'outils de collectes de données.

La population de notre étude de Toronto est sensiblement la même qu'à Montréal, avec cependant quelques différences. Elle se définit comme suit: a) les agents de liaison de trois conseils scolaires: Toronto Board of Education, North York Board of Education et York Board of Education; b) les intervenants (commissaires, administrateurs, professionnels des services aux élèves et enseignants) des conseils scolaires et des écoles pluriethniques bénéficiant des services des agents de liaison; c) les parents de minorités ethniques et canadiens de vieille souche[3].

A Vancouver, la population est constituée des agents de liaison de deux conseils scolaires, soit le "Vancouver School Board of Education" et le "Burnaby School Board of Education", et des intervenants (administrateurs, professionnels des services aux élèves et enseignants) des conseils scolaires et des écoles pluriethniques bénéficiant des services des agents de liaison[4].

Le choix de notre échantillon de recherche s'est effectué de façon raisonnée dans le but de recueillir l'information la plus riche possible auprès de personnes directement touchées par l'action des agents de liaison. Nous avons donc eu recours à l'aide des agents de liaison et de certains intervenants des commissions scolaires et des écoles afin de sélectionner nos répondants. Plus spécifiquement, notre procédure d'échantillonnage a comporté deux étapes que nous allons décrire brièvement.

---

1 Pour les besoins de cette étude, nous n'avons retenu que des écoles dont la proportion d'élèves de minorités ethniques compte pour au moins 20% de la clientèle

2 Comme mentionné plus tôt, nous avons dû exclure de ce rapport, faute de ressources, les données concernant les parents, lesquelles sont compilées et prêtes à être traitées.

3 Les données recueillies auprès des parents de cette ville ne figurent pas dans ce rapport pour deux raisons: premièrement, des difficultés de sélection et de communication avec les parents ont limité considérablement leur nombre et, deuxièmement, le manque de ressources financières.

4 Soulignons que à l'origine, ce conseil scolaire ne faisait pas partie de la population visée par notre enquête. Cependant, au cours de la phase documentaire de notre étude, nous avons pris conscience de l'existence de services d'agents de liaison dans cette ville. Suite à l'offre de collaboration des responsables de ces services, nous n'avons donc pas hésité à les inclure dans notre étude.

1.2.1.2 Procédure de choix de l'échantillon

Dans un premier temps, avec l'aide de collaborateurs au Conseil scolaire de l'île de Montréal et dans les commissions scolaires retenues pour notre étude, nous avons identifié tous les agents de liaison intervenant à Montréal, autant dans les écoles d'ordre primaire que secondaire, et les avons interviewés. Cette opération nous a permis de connaître le nom d'agents de liaison ne faisant pas partie du personnel de commissions scolaires, comme nous le disions plus haut. Dans les villes de Toronto et Vancouver, nous avons procédé sensiblement de la même façon, mais en n'ayant recours qu'à des collaborateurs des conseils scolaires mentionnés plus haut[1]. De plus, avec l'aide des responsables des services, nous n'avons sélectionné qu'un certain nombre d'agents, lesquels représentaient différents territoires ou desservaient diverses clientèles à l'intérieur des conseils scolaires[2]. La sélection de ces agents s'est effectuée avec le souci constant de représenter le mieux possible les services généralement offerts à la clientèle de ces conseils scolaires.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié, avec l'aide des agents et des collaborateurs des différentes villes, des personnes (intervenants et parents) bénéficiant directement des services des agents. Parmi les listes fournies par ces personnes, nous avons sélectionné nos répondants avec la préoccupation de représenter une diversité de clients (commissaires, administrateurs de commissions scolaires et d'écoles, conseillers pédagogiques, divers professionnels, enseignants de plusieurs degrés scolaires). Nous devons cependant souligner que les sous-échantillons de chacune des villes et même des commissions scolaires ne sont pas de taille équivalente et cela, pour plusieurs raisons: 1) le nombre d'agents intervenant dans les différentes commissions scolaires varie de façon très importante; 2) nos ressources ne nous permettaient pas d'interviewer autant de personnes dans chacune des villes; 3) rappelons que notre but n'était pas de faire une comparaison systématique entre les services des différentes villes.

---

1 Il est donc possible et même probable que d'autres conseils scolaires bénéficient des services d'agents de liaison, sans qu'ils aient été identifiés dans notre étude. La représentativité de notre recherche se limite donc aux commissions scolaires mentionnées jusqu'à présent.

2 Malgré la mise à pied d'agents et d'intervenants que la ré-orientation du service des relations école/communauté du Toronto Board of Education a entraîné, les personnes impliquées par notre étude se sont prêtées de très bonne grâce à nos interviews et ont offert une très bonne collaboration. Nous les en remercions très sincèrement.

Voici la présentation détaillée de nos sous-échantillons d'enquête.

TABLEAU 1

Échantillon des divers répondants par ville

	MONTRÉAL	TORONTO	VANCOUVER	TOTAL
a) Agents de liaison:	14	16	6	36
b) Intervenants des conseils scolaires: (commissaires, administrateurs et conseillers pédagogiques)	8	7	2	17
c) Intervenants des écoles: (administrateurs, professionnels et enseignants)	44	14	12	70
d) Parents de minorités ethniques:	10	3	0	13
e) Parents canadiens de vieille souche:	17	0	0	17
TOTAL:	**93**	**40**	**20**	**153**

1.2.2 Choix des instruments de mesure et technique de collecte de données

Comme nous l'avons déjà exposé dans la problématique, la totalité des données de cette étude a été recueillie par voie d'enquête. La collecte des données auprès des différentes catégories de répondants s'est effectuée à l'aide de deux techniques distinctes, soit l'administration d'un questionnaire écrit et l'entrevue semi-structurée, lesquels sont reproduits intégralement en annexe.

L'entrevue semi-structurée était justifiée par les objectifs de la recherche qui faisait appel à des variables complexes, pouvant difficilement être mesurées à l'aide de questions à réponses fermées. Nous tenions également à permettre aux répondants d'exprimer leurs perceptions ou opinions de façon aussi libre et nuancée que possible, afin de recueillir une grande diversité de données qualitatives.

Le questionnaire écrit a servi principalement à recueillir des informations sur les caractéristiques des répondants et des milieux dans lesquels les agents interviennent, ainsi que sur des questions sollicitant leur opinion à partir d'échelles préétablies. Son utilisation répondait également à la nécessité de limiter la durée des entrevues[1].

---

1 Notons que trois agents de liaison et deux intervenants des conseils scolaires de Toronto n'ont pas complété le questionnaire écrit, faute de temps.

1.2.3 Élaboration des instruments et conditions de collecte des données

Les questionnaires écrits et les protocoles d'entrevue semi-structurée ont été construits en se basant sur les dimensions de l'étude telles qu'elles sont présentées dans la problématique: besoins des conseils et des commissions scolaires en rapport avec les agents de liaison, caractéristiques actuelles et souhaitées des agents de liaison, conditions de travail, description de tâches, résultats de leurs actions et changements souhaités. Pour chacune des dimensions retenues, les informations recherchées ont été traduites en objectifs spécifiques, en dimensions, puis en variables. Nous avons également défini une série d'objectifs et variables devant servir à identifier certaines caractéristiques personnelles et sociales des répondants autres que les agents de liaison. Les variables définies ont ensuite servi de base à la formulation des questions. Soulignons que l'identification de certaines dimensions et variables de l'étude a été rendue possible grâce à une analyse de la documentation écrite obtenue des différents conseils et commissions scolaires visés par l'enquête. Les questionnaires écrits et les protocoles d'entrevue ont ensuite été traduits en anglais pour nos sous-échantillons de Toronto et Vancouver.

Toutes les catégories de répondants ont été soumises à l'entrevue et au questionnaire écrit. Les répondants de langue anglaise ont été interviewés par des personnes de leur groupe linguistique. Les interviewers étaient tenus de respecter l'ordre et la formulation des questions générales. Pour les sous-questions plus spécifiques, ils devaient toutefois tenir compte de la réponse fournie à la question générale[1]. Chaque entrevue, d'une durée d'environ une heure, a été enregistrée. Les instruments de mesure ont été administrés à tous les répondants, entre les mois d'avril et juin 1986.

1.2.3.1 Le questionnnaire écrit

Le questionnaire écrit est constitué, d'une part, de questions ouvertes nécessitant des réponses brèves, comme les informations sur les caractéristiques des répondants et des milieux d'intervention et, d'autre part, de questions à choix multiples. La majorité des questions à choix multiples recourt à une échelle de type Likert et invite le répondant à porter un jugement sur la fréquence, l'importance ou la qualité d'une caractéristique ou d'un phénomène.

Quatre formes différentes du questionnaire écrit ont été rédigées afin de tenir compte des informations propres à chaque catégorie de répondant. Les questionnaires ont été utilisés auprès de quatre ou cinq personnes de chaque catégorie puis légèrement modifiés, afin de mieux répondre aux besoins de l'étude et aux caractéristiques des répondants. Le questionnaire écrit a toujours été administré individuellement suite à l'entrevue, sous la supervision de l'interviewer.

---

1 Les interviewers, pour la plupart déjà formés à utiliser les outils d'enquête du Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.), ont reçu une formation supplémentaire d'une demi-journée afin se familiariser aux instruments spécifiques utilisés dans le cadre de cette étude.

1.2.3.2 Le protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue est composé essentiellement de questions ouvertes sollicitant des perceptions, des opinions, des croyances, des motivations, des attentes, des attitudes et des témoignages sur des faits ou des situations. Afin de recueillir nos données de façon spontanée et de ne pas orienter le répondant, toutes les questions d'introduction à une dimension ou à une variable étaient générales. Ensuite, selon la réponse apportée par le répondant, l'interviewer recourait à un ensemble de reformulations et de sous-questions préidentifiées, lesquelles conduisaient à des réponses plus restreintes.

Quatre formes différentes du protocole d'entrevue ont été développées afin de les adapter aux différentes catégories de répondants. Comme pour les questionnaires écrits, le protocole d'entrevue a été utilisé auprès de quatre ou cinq personnes de chaque catégorie, puis légèrement modifié afin de mieux répondre aux besoins de l'étude et aux caractéristiques des répondants[1].

1.2.4 Analyse et traitement des données

L'analyse et le traitement des données ont été effectués suivant deux procédures. Tandis que la plupart des données recueillies à l'aide des questionnaires écrits ont directement été traitées par ordinateur, celles des entrevues ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

La procédure d'analyse du contenu des entrevues a été réalisée en plusieurs étapes. D'abord, nous avons créé un premier modèle de grille d'analyse de contenu pour chacune des dimensions de l'étude à partir de l'analyse qualitative des entrevues de l'ensemble des répondants de la première école visitée. L'analyse qualitative des entrevues des répondants de chacune des écoles a permis de compléter graduellement le premier modèle de la grille. Une fois l'ensemble des résultats consignés sur la grille, nous avons, dans un deuxième temps, créé des catégories d'analyse et de présentation des résultats, en accord avec les objectifs descriptifs de la recherche. L'utilisation de la micro-informatique nous a permis d'effectuer ces opérations longues et complexes[2]. Bien que les données aient été compilées pour chacune des catégories de répondants, seuls les résultats des perceptions de l'ensemble des répondants en relation avec chacune des questions seront présentés dans ce rapport, afin d'en alléger l'exposé.

Étant donné l'objectif descriptif de cette recherche, la diversité et l'abondance des données, nous nous sommes limités à l'utilisation de calculs statistiques simples pour la présentation des résultats, soit le pourcentage et la moyenne.

---

1 Les données recueillies au cours des premières entrevues destinées à tester le protocole et le questionnaire écrit ont été conservées, étant donné le nombre restreint de répondants de chacune des catégories et la validité des informations recueillies, puisque la procédure d'administration a rigoureusement été suivie, comme s'il s'était agi des versions définitives des outils.

2 A cause des limites de temps et de ressources financières, nous n'avons pu effectuer une transcription complète des entrevues, laquelle nous aurait permis de procéder à une analyse à la fois plus détaillée et plus nuancée.

1.2.5 Mode de présentation des données

Ce rapport s'adresse principalement aux chercheurs, aux agents de liaison eux-mêmes et aux intervenants scolaires de milieux pluriethniques, ainsi qu'aux personnes des commissions scolaires et des ministères de l'Éducation susceptibles de définir les orientations éducatives et les conditions de travail des agents de liaison. Les données sont présentées soit dans des tableaux, soit dans le texte des différents chapitres avec toute la rigueur possible. Plusieurs commentaires suggérant des interprétations plus ou moins larges acompagnent aussi la présentation de la plupart des résultats. A la fin de chacune des sections des chapitres, nous exposons les différences et les similitudes entre les résultats de chacune des villes. De plus, des synthèses des résultats par ville apparaissent à la fin de chacun des chapitres, dans le but de permettre un accès rapide aux principaux résultats.

Préalablement à la présentation des résultats pour chacune des variables, nous rappelons la question principale ou d'introduction afin de mieux situer le lecteur. Cependant, comme plusieurs versions d'une même question ont été rédigées selon le type de répondant, nous ne rapporterons que celle posée aux intervenants des écoles, lorsque c'est pertinent. Pour une consultation des sous-questions se rapportant à chacune des variables et des différentes versions des outils de cueillette des données auprès des agents de liaison, des intervenants scolaires des écoles et des commissions scolaires, nous référons le lecteur à l'annexe C[1].

---

1 A cette annexe, seuls les instruments de langue française ont été reproduits. Toute personne désirant obtenir les versions de langue anglaise sont priées de s'adresser au Collectif de recherches interculturelles, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

CHAPITRE II

Les profils actuels et souhaités des agents de liaison

La presque totalité des intervenants du milieu scolaire canadien, qu'ils soient enseignants, professionnels ou administrateurs, doivent répondre à un ensemble de critères professionnels fixés par règlement ministériel, par les conventions de travail ou par les commissions ou conseils scolaires. Par exemple, les enseignants doivent détenir un permis d'enseignement émis par les ministères de l'Éducation et les professionnels doivent détenir un diplôme d'études collégiales (dans le cas des infirmiers scolaires) ou au minimum un baccalauréat dans leur discipline. Ces exigences prévalent dans le but d'assurer à la clientèle scolaire un enseignement prodigué par des intervenants détenant une formation garante d'une certaine compétence professionnelle. En retour, l'intervenant bénéficie d'un statut professionnel qui lui assure une certaine reconnaissance sociale et un ensemble de conditions de travail faisant régulièrement l'objet de négociations, ou tout au moins d'une révision.

A Montréal, les agents constituent un nouveau groupe d'intervenants dont les normes de compétence et d'embauche restent imprécises, voire ambiguës. Sans préjuger de la qualité du travail fourni par les agents, nous sommes forcés d'admettre qu'aucun règlement clair ne les régit, tant au niveau des ministères de l'Éducation que des commissions scolaires. Les écoles ou les organismes désirant obtenir les services d'un agent formulent leurs propres règles d'embauche, en conformité avec les objectifs qu'ils se donnent. Leur latitude est par conséquent très grande et peut conduire à toutes sortes d'interprétations quant au type d'agent dont ils ont besoin.

A Toronto et Vancouver, les agents existent depuis plus d'une décennie, et leur arrivée, dans la plupart des conseils scolaires, ont fait l'objet d'une résolution du Conseil des commissaires. Les conditions entourant la création de ce poste a entraîné le développement d'une politique beaucoup plus précise qu'à Montréal quant à leurs rôle et fonction et un ensemble de règlements régit leur travail. Bien que les agents de liaison de la plupart des conseils scolaires contribuant à cette étude fassent partie d'un service multiculturel, lequel assure une certaine coordination, les caractéristiques de ces intervenants semblent varier sensiblement d'un endroit à l'autre, selon la documentation écrite.

Face à cette diversité de situations, il devient donc important de nous interroger sur les caractéristiques des agents de liaison des villes de l'enquête. Qui sont ces agents? Quelles sont leurs caractéristiques et leurs qualifications professionnelles? Au plan de leurs formation et expérience professionnelles, se comparent-ils avantageusement aux autres intervenants du milieu scolaire? Quelles sont les dissemblances entre les agents des différentes villes faisant partie de l'enquête?

A la lumière de l'expérience vécue dans ces différentes villes et étant donné la relative nouveauté de la fonction d'agent de liaison, il est intéressant de se demander quelles pourraient être les caractéristiques de "l'agent idéal", selon la perception des différents répondants à notre enquête. Dans le but de répondre à cette dernière question, nous avons demandé aux répondants des trois villes d'identifier les caractéristiques souhaitées des agents, en rapport avec les dimensions suivantes: les caractéristiques jugées essentielles, les caractéristiques personnelles et professionnelles, et les caractéristiques préalables à leur embauche.

Ce chapitre, composé de trois sections, exposera d'abord le profil actuel des agents de liaison, ensuite le profil de l'agent de liaison souhaité ou "idéal" et, enfin, présentera un résumé des principaux résultats bruts pour chacune des villes. Soulignons que à la fin des deux premières sections une analyse plus approfondie des résultats exploités dans l'étude mettra en évidence les similitudes et les différences entre les profils d'agent de liaison de chacune des villes.

2.1 Caractéristiques actuelles des agents de liaison des trois villes

Le profil actuel des agents de liaison des trois villes visées par l'enquête sera réalisé grâce aux informations que nous avons recueillies à propos de certaines de leurs caractéristiques personnelles, professionnelles, idéologiques et psycho-sociales. Seuls les agents ont été invités à répondre, dans le questionnaire écrit, aux questions portant sur cette dimension de l'étude.

2.1.1 Caractéristiques personnelles des agents de liaison

Les caractéristiques personnelles sur lesquelles nous avons interrogé les agents sont l'âge, le sexe, l'origine ethnique, la date de leur immigration au Canada et la langue maternelle. Nous nous sommes limités aux caractéristiques susceptibles d'influencer leur travail.

2.1.1.1 Caractéristiques personnelles des agents de Montréal

Selon les données recueillies dans le questionnaire écrit, l'âge des agents varie considérablement. En effet, deux agents ont entre 25 et 30 ans, sept agents de 31 à 39 ans, trois agents de 40 à 49 ans et deux agents de 50 à 59 ans[1]. Nous apprenons également qu'il y a autant d'hommes que de femmes occupant cette fonction. Quoiqu'ils soient originaires de sept pays différents, six d'entre eux sont des Québécois de vieille souche. Les sept autres proviennent d'Haïti, du Cambodge, de la Chine, de la France, du Laos et du Vietnam. Parmi les agents nés à l'extérieur du Canada, seulement trois ont immigré ici depuis moins de dix ans et trois ont vécu pendant plusieurs années dans un pays autre que le leur. Huit agents ont le français comme langue maternelle, deux le créole et les autres une langue asiatique.

---

1 Ces données ont été recueillies à partir d'une question à choix multiples basés sur des catégories d'âge. Il a donc été impossible de calculer l'âge moyen des agents de liaison de chacune des villes, information qui aurait pu être intéressante.

Ces quelques données nous fournissent les premiers indices quant à l'orientation des services des agents de liaison à Montréal. Le fait que presque la moitié des agents de cette ville soient des Québécois de vieille souche et que huit agents aient le français comme langue maternelle n'est probablement pas un hasard. De plus, il est intéressant de constater que la clientèle de certaines ethnies, très nombreuses dans les commissions scolaires, n'est pas représentée par un agent, par exemple, celles de la Grèce, de l'Italie, du Portugal et de plusieurs pays d'Amérique centrale ou du sud[1]. Même s'il est trop tôt pour se prononcer sur les choix idéologoques implicites ou explicites des commissions scolaires de Montréal, il semble clair que l'embauche des agents ne s'est pas effectuée sur la base de leur appartenance ethnique et que l'on considère que cette appartenance ethnique n'est pas une caractéristique essentielle par rapport aux objectifs visés en rapport avec la création de postes d'agent de liaison.

2.1.1.2 Caractéristiques personnelles des agents de liaison de Toronto

Comparés aux agents de liaison de Montréal, ceux de Toronto se caractérisent par leur grande hétérogénéité pour ce qui concerne les variables de cette dimension. En effet, ces agents proviennent de neuf pays différents représentant trois continents: l'Asie, les Amériques et l'Afrique. A noter que seulement trois d'entre eux sont des Canadiens de vieille souche, dont un Québécois de souche française. Parmi les treize répondants, trois ont l'anglais comme langue maternelle, deux le français, deux l'espagnol, un le chinois, un le créole, un l'hébreu, un l'indien, un le russe et un le bengali.

Seuls deux agents de liaison ont résidé longuement dans un autre pays avant de venir s'établir au Canada. La plupart des agents nés à l'extérieur du Canada ont immigré depuis plus dix ans. L'âge des agents de liaison de Toronto varie considérablement: un agent a moins de 25 ans, deux agents ont de 25 à 30 ans, quatre agents de 31 à 39 ans, trois de 40 à 49 et deux de 50 à 59 ans. Parmi les treize répondants ayant identifié leur sexe, neuf sont des hommes et quatre des femmes.

Dans les conseils scolaires de Toronto, les caractéristiques culturelles, soit l'origine ethnique et la langue maternelle, semblent constituer un facteur significatif quant au service offert à la clientèle.

---

1 Si une commission scolaire prenait la décision de n'embaucher que des agents de liaison appartenant à des minorités ethniques, il n'est pas sûr que le critère de la représentation numérique de ces ethnies dans les écoles soit le seul critère à considérer ou le plus approprié; peut-être que des facteurs comme la durée de l'immigration, les difficultés de communication linguistique avec certains groupes ethniques et le faible degré d'implication de certaines catégories de parents seront jugés prépondérants.

2.1.1.3 Caractéristiques personnelles des agents de liaison de Vancouver

Les six agents de liaison de Vancouver sont originaires de quatre pays étrangers: la Chine, l'Inde, le Vietnam et l'Italie. La moitié d'entre eux sont établie au pays depuis moins de dix ans et aucun des répondants n'a résidé dans un autre pays avant de s'établir au Canada. La langue maternelle est le chinois pour deux d'entre eux, l'indien pour deux autres, l'italien et le vietnamien pour les deux derniers. Tandis qu'à Toronto les hommes étaient en majorité, à Vancouver les femmes sont plus nombreuses. En effet parmi les agents interrogés, nous comptons quatre femmes et deux hommes[1]. Quatre des six agents interrogés ont de 31 à 39 ans et deux de 40 à 49 ans.

Quoique le nombre d'agents interviewés à Vancouver soit fort réduit, ces données, associées à la documentation écrite fournie par les conseils scolaires de cette ville, nous suggèrent que l'appartenance ethnique et la langue maternelle sont, comme à Toronto, des facteurs significatifs en rapport avec l'orientation de ces services.

---

1 Cependant ce résultat n'est pas très significatif étant donné la taille de l'échantillon.

2.1.2 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison

Dans le but de pouvoir dresser un profil plus complet des agents de liaison actuellement en poste dans les villes visées par notre enquête, nous avons recueilli des données au sujet de leurs antécédants scolaires et de leurs expériences de travail. En fait, nous désirions répondre aux questions suivantes: Quelle est la préparation scolaire et professionnelle des agents? Les agents ont-ils une préparation scolaire comparable à celle des autres intervenants du milieu scolaire? Leurs expériences de travail les préparent-ils bien à intervenir tant dans le milieu scolaire que communautaire? Sans effectuer une comparaison systématique entre les différents types d'intervenants, les données recueillies au sujet des agents de liaison nous permettront d'avoir une bonne estimation de leur compatibilité professionnelle avec les autres membres du personnel scolaire.

2.1.2.1 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison de Montréal

En moyenne, les agents de Montréal ont 15,9 années de scolarité, mais quatre d'entre eux détiennent une maîtrise, quatre un baccalauréat et trois un diplôme d'études collégiales. Leur nombre d'années d'expérience en éducation oscille de 2 à 34 ans, pour une moyenne de 9,2 ans. Cependant neuf des treize répondants ont moins de dix ans d'expérience. Interrogés sur leur expérience dans la même école, neuf des treize agents ont moins de dix années d'expérience dans le même établissement et la moyenne se situe à quatre ans. Les agents ont en moyenne 2,8 années d'expérience dans cette fonction. De façon plus spécifique, nous apprenons que deux agents ont quatre ans d'expérience, sept agents ont trois ans, quatre agents ont deux ans et un agent a un an.

Nous avons demandé aux agents de nous décrire leur situation d'emploi avant d'occuper leur poste actuel. Parmi les douze répondants, neuf occupaient un emploi, dont sept dans un domaine connexe à celui d'agent de liaison, comme l'enseignement ou l'animation. Deux autres étaient aux études et un dernier était chômeur. Dans le but de mieux décrire leur expérience de travail, nous avons demandé aux agents d'identifier les expériences pouvant se rapporter à leur présente fonction. Onze agents ont affirmé bénéficier d'une expérience pertinente: par exemple, animateur communautaire, enseignant, éducateur spécialisé.

Ces résultats suffisent à nous convaincre que la plupart des agents de liaison se comparent avantageusement aux autres intervenants du milieu scolaire, quant aux caractéristiques professionnelles relevées ici. En effet, en plus de posséder une formation et une expérience adéquates, leur relative jeunesse constitue un atout important dans un corps enseignant vieillissant[1].

---

1 Voir à ce sujet les statistiques présentées dans le rapport d'une autre enquête réalisée dans les écoles pluriethniques de Montréal (Beauchesne et Hensler, 1987) et les résultats du Rapport sur la condition enseignante du Conseil supérieur de l'éducation (1984).

2.1.2.2 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison de Toronto

Les agents de liaison de Toronto ont en moyenne 16,2 années de scolarité, mais un agent détient un diplôme d'études préuniversitaires, huit un baccalauréat, un autre une maîtrise et un dernier un doctorat. Leur nombre d'années d'expérience en éducation oscille de 2 à 25 ans, pour une moyenne de 9,5 ans. Cependant neuf des treize répondants ont moins de dix ans d'expérience. Interrogés sur leur expérience dans le même organisme, douze des treize agents ont moins de dix années d'expérience dans le même établissement et la moyenne se situe à 4,8 ans. Les agents ont en moyenne 4,9 années d'expérience dans cette fonction. De façon plus spécifique, nous apprenons qu'un agent a six ans d'expérience, quatre agents cinq ans, un agent quatre ans, un agent trois ans, un agent deux ans et deux agents un an.

Toujours dans le questionnaire écrit, nous avons demandé aux agents de liaison de nous décrire leur situation d'emploi avant d'occuper leur poste. Parmi les treize répondants, dix occupaient un emploi, dont sept dans un domaine connexe au poste d'agent, comme l'enseignement, la consultation professionnelle ou l'animation communautaire. Les trois autres étaient aux études. En rapport avec leurs expériences de travail antérieures, douze agents ont affirmé bénéficier d'une expérience pertinente, par exemple, animateur communautaire, administrateur scolaire, coordinateur de projets, enseignant, éducateur spécialisé, consultant dans le domaine interculturel. Notre connaissance limitée des qualifications du corps enseignant de cette ville nous empêche de nous prononcer avec certitude sur la compatibilité professionnelle des agents de liaison avec les autres intervenants scolaires, mais rien n'indique que la comparaison ne pourrait être, comme à Montréal, également avantageuse.

2.1.2.3 Caractéristiques professionnelles des agents de liaison de Vancouver

Les agents de Vancouver, quant à eux, ont en moyenne 16,5 années de scolarité; un agent détient un diplôme d'études préuniversitaires, deux agents un baccalauréat, deux agents une maîtrise et un seul agent ne détient aucun diplôme. Leur nombre d'années d'expérience en éducation oscille de cinq à douze ans, pour une moyenne de 6,3 ans. Cependant, cinq des six répondants ont moins de dix ans d'expérience. Interrogés sur leur expérience dans le même organisme, les six agents ont moins de dix années d'expérience dans le même établissement et la moyenne se situe à 4,5 ans. Les agents possèdent en moyenne 4,7 années d'expérience dans cette fonction. De façon plus spécifique, un agent a huit ans d'expérience, deux agents cinq ans, un agent quatre ans, un agent trois ans et un agent un an.

Toujours dans le questionnaire écrit, nous avons demandé aux agents de liaison de nous décrire leur situation d'emploi avant d'occuper leur poste. Parmi les six répondants, quatre occupaient un emploi, dont deux dans un domaine pertinent au poste d'agent, notamment la consultation professionnelle et l'animation communautaire. Un était chômeur et un demeurait à la maison. Les expériences de travail connexes au poste d'agent de liaison identifiées par quatre d'entre eux sont: assistant de recherche, animateur communautaire, enseignant, interprète. Comme à Montréal et Toronto, les caractéristiques professionnelles de la plupart des agents de liaison de Vancouver semblent correspondre, tout au moins pour ce qui concerne le niveau de scolarité, à celles des autres intervenants scolaires. Pour les autres facteurs, nous réitérons les remarques faites au sujet des agents des autres villes.

2.1.3 Quelques caractéristiques idéologiques des agents de liaison

Dans le but d'identifier les caractéristiques susceptibles d'avoir une influence sur le travail accompli par les agents de liaison, nous avons recueilli des informations au sujet de certaines de leurs orientations ou croyances reliées à leur travail. Étant donné leur rôle d'agent de relations entre l'école et la communauté, nous les avons interrogés d'abord au sujet de leur vision idéologique de l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école, ensuite de leur conception sur la participation des parents à la vie scolaire.

A la question de l'entrevue "En milieu pluriethnique, l'insertion des élèves de diverses origines ethniques à l'école est une question très importante. Pourriez-vous nous dire quels devraient être, selon vous, les objectifs d'insertion de cette clientèle à l'école?", les répondants des trois villes se sont unanimement prononcés en faveur de l'intégration, c'est-à-dire qu'ils favorisent une socialisation à la culture dominante du pays d'accueil, tout en incitant leurs clients à maintenir leur langue et leur culture d'origine. Soulignons que cette position reflète très bien l'idéologie dominante dans ce domaine, surtout dans le milieu scolaire[1].

L'orientation des agents de liaison en rapport avec la participation des parents a été recueillie grâce à une question ouverte de l'entrevue: "La participation des parents à la vie de l'école est une autre question importante. Quelle est votre conception de la participation des parents à l'école?"

La conception que les agents partagent au sujet de la participation des parents à la vie de l'école conditionne tout probablement leur rôle de liaison entre l'organisation scolaire et la communauté et les parents. C'est pourquoi nous avons tenté de la définir en essayant particulièrement de saisir l'étendue du pouvoir qu'ils souhaiteraient qu'on accorde aux parents. Désirent-ils simplement obtenir leur implication dans les activités de l'école, échanger des informations, les consulter, ou leur permettre d'avoir une prise réelle sur certaines décisions importantes quant aux orientations éducatives, par exemple?

MONTRÉAL

A Montréal, les 13 agents ont fourni 21 commentaires, dont les résultats se répartissent dans les 6 catégories suivantes:

Participation à la vie de l'école	34,5%
Échange réciproque d'informations	24,1%
Participation selon certaines conditions	17,2%
Rôle consultatif via les comités de l'école	13,8%
Participation aux décisions de l'école	6,9%
Participation à des activités scolaires	3,5%

1 Voir à ce sujet les politiques de certaines commissions scolaires comme la Commission des écoles catholiques de Montréal (1987).

Selon ces résultats, nous constatons que les agents de liaison transmettent une vision assez conservatrice de l'implication des parents à l'école mais valorisent beaucoup l'accroissement de la participation des parents de minorités ethniques. A l'exception des quelques commentaires regroupés dans la catégorie "participation aux décisions de l'école", ils limitent le rôle des parents à celui de consultant ou de collaborateur. La présentation suivante des commentaires, par ordre de fréquence, traduit bien les deux éléments de cette analyse.

Dans la première catégorie, laquelle comprend plus du tiers des commentaires, les agents de liaison définissent l'implication des parents par: 1) une participation aux activités de l'école, 2) une participation enrichissante pour l'école et 3) une meilleure implication des parents de minorités ethniques à l'école. Dans un deuxième temps, ils conçoivent cette implication comme un "échange réciproque d'informations", d'une part sur la réalité scolaire et, d'autre part, sur les besoins et les opinions des parents. Quelques commentaires spécifient que cette participation devrait se réaliser selon certaines conditions, notamment l'encouragement à une participation équivalente des parents québécois de vieille souche et de minorités ethniques, le développement d'un comité spécial composé de parents de minorités ethniques et l'établissement d'un encadrement sérieux de la participation des parents. Quelques répondants font référence au rôle consultatif que les parents jouent actuellement dans les comités d'école. Seuls deux commentaires expriment le souhait d'une participation aux décisions de l'école et, enfin, quelqu'un a mentionné l'implication des parents dans les activités scolaires des enfants.

TORONTO

Les 15 agents de liaison de Toronto, lesquels ont fourni 23 commentaires, tendent à favoriser une participation des parents selon certaines modalités, notamment l'encouragement des parents de minorités ethniques à s'impliquer autant que les parents canadiens de vieille souche. Presque un commentaire sur deux, selon les résultats de la première catégorie, supporte cette position. Voici les résultats pour chacune des catégories:

Participation selon certaines conditions	47,8%
Participation à l'ensemble de la vie de l'école	26,1%
Participation aux décisions de l'école	13%
Rôle consultatif via les comités de l'école	8,7%
Participation à des activités académiques des enfants	4,4%

Dans un deuxième temps, on valorise, selon un peu plus d'un commentaire sur quatre, une simple participation des parents à la vie de l'école, laquelle est définie comme une meilleure implication des parents de minorités ethniques et la nécessité de susciter leur collaboration aux activités de l'école. Quelques personnes sont d'avis qu'il faut amener les parents à participer aux décisions en les impliquant dans tous les choix de l'école, ou, tout simplement, qu'il est souhaitable de préserver leur rôle consultatif via les comités de parents. Enfin une personne mentionne la participation des parents aux activités scolaires des enfants.

Les commentaires des agents de liaison de Toronto traduisent une réelle préoccupation en faveur d'une meilleure implication des parents de minorités ethniques à l'école, mais aussi une conception assez traditionnelle de la participation des parents, laquelle s'apparente à celle des agents de Montréal. La vision des agents de liaison de Vancouver est-elle différente?

VANCOUVER

Les 25 commentaires fournis par les agents de liaison de Vancouver ont été regroupés dans les 15 catégories suivantes:

Participation à l'ensemble de la vie de l'école	32%
Échange réciproque d'informations	28%
Participation selon certaines conditions	20%
Rôle consultatif via les comités de l'école	16%
Participation aux décisions de l'école	4%

Les agents de liaison de Vancouver, comme ceux de Montréal et de Toronto, ont nettement tendance à valoriser une forme d'engagement assez limité des parents à la vie de l'école, laquelle se définit principalement par la simple "participation à l'ensemble de la vie de l'école" et par un "échange réciproque d'informations". Quelques interventions, regroupées dans la catégorie "participation selon certaines conditions", invoquent l'importance de ne pas laisser les parents s'immiscer dans la pédagogie et la nécessité d'encadrer leur implication à l'école. Enfin, quelques personnes affirment qu'il faut préserver leur rôle consultatif via les comités de l'école et un agent estime que les parents devraient participer aux décisions en s'impliquant dans tous les choix de l'école.

2.1.4 Motivations des agents de liaison face à leur emploi

Dans le but de connaître les motivations personnelles et professionnelles des agents de liaison au moment de leur embauche dans cette fonction, nous leur avons demandé dans une question ouverte de l'entrevue d'identifier les raisons qui les avaient incités à accepter cet emploi.

MONTRÉAL

Les 14 agents de Montréal ont fourni 22 raisons, que avons regroupées, suite à l'analyse, en 5 catégories:

a) sentiment d'adéquation face à l'emploi	31,8%
b) besoin d'un emploi stimulant	22,7%
c) sentiment d'être utile, de répondre à un besoin	22,7%
d) raisons d'ordre sociale	13,6%
e) emploi découlant de leur implication dans le milieu	9,1%

Les raisons invoquées dans la première catégorie nous apprennent que les agents se percevaient compétents face à leur futur emploi soit à cause de leur appartenance à une ethnie spécifique (minoritaire ou majoritaire), soit à cause de leur connaissance de la problématique de l'intégration. Les raisons des trois catégories suivantes (b,c et d) font ressortir le désir des agents de liaison de répondre à des besoins réels tout en satisfaisant leur recherche d'un emploi personnellement enrichissant. Enfin, dans la dernière catégorie, nous avons regroupé les réponses des agents affirmant que leur engagement dans cette fonction constitue une suite logique au travail bénévole ou rémunéré qu'ils exerçaient auparavant. Ces résultats concordent bien avec les données recueillies au sujet des gratifications recherchées par les agents dans leur emploi, lesquelles sont présentées au chapitre trois.

TORONTO

Les 15 agents de Toronto, quant à eux, ont identifié 31 raisons que nous avons regroupées en 4 catégories:

a) besoin d'un emploi stimulant	38,7%
b) sentiment d'adéquation face à l'emploi	35,5%
c) sentiment d'être utile, de répondre à un besoin	19,4%
d) raisons d'ordre social	6,5%

Les commentaires des répondants de cette ville invoquent le même type de motivations que ceux de Montréal: besoin d'accomplir un travail utile tout en favorisant son développement personnel. Cependant, dans la seconde catégorie, "sentiment d'adéquation face à l'emploi", les agents, en plus de mentionner leur appartenance ethnique et leur connaissance de la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école, invoquent leur expérience de travail antérieur.

VANCOUVER

Les 6 agents de Vancouver ont identifié quatorze raisons que nous avons également regroupées en quatre catégories:

a) besoin d'un emploi stimulant	35,7%
b) sentiment d'adéquation face à l'emploi	35,7%
c) sentiment d'être utile, de répondre à un besoin	14,3%
d) raisons d'ordre social	14,3%

L'analyse détaillée des raisons invoquées par les agents de Vancouver nous permet de constater qu'elles coïncident très bien avec celles des agents des deux autres villes. En effet les motivations reliées aux besoins d'un emploi stimulant et au sentiment d'adéquation face à l'emploi l'emportent. A noter que, dans aucune des villes, les conditions de travail ne présentent un attrait pour les agents de liaison.

2.1.5 Similitudes et différences entre les trois villes

En rapport avec les caractéristiques personnelles des agents de liaison, on constate qu'il y a une plus grande homogénéité linguistique et ethnique chez les agents de Montréal, comparativement à ceux de Toronto et de Vancouver. En effet, presque la majorité des agents de Montréal sont des Québécois de vieille souche et ont le français comme langue maternelle. De plus, les quelques ethnies minoritaires représentées par les agents ne correspondent pas aux groupes ethniques les plus nombreux dans la clientèle scolaire de Montréal. Au contraire, à Toronto et à Vancouver, les agents interviewés appartiennent à une grande diversité d'ethnies et de langues maternelles, diversité qui correspond à la pluralité de la clientèle. Ces quelques résultats constituent des indices quant à l'orientation, d'une part, de la politique d'embauche des agents dans les commissions scolaires et, d'autre part, du type de services accordés à la clientèle.

En outre, il peut être intéressant de noter qu'il y plus de femmes à Vancouver, plus d'hommes à Toronto et un nombre égal de femmes et d'hommes à Montréal. Pour Vancouver, ces résultats ne sont peut-être pas très significatifs à cause de la dimension du sous-échantillon. Soulignons également que les agents de Toronto sont en moyenne plus âgés que ceux des autres villes et que, pour ce qui concerne les agents appartenant à une minorité ethnique, ils sont d'immigration plus ancienne.

Au plan professionnel, même si la moyenne de scolarité des agents de Montréal est légèrement inférieure à celle des agents des deux autres villes, nous pouvons conclure que le niveau de scolarité est presque équivalent d'une ville à l'autre, soit autour de seize ans, et qu'il est comparable aux autres intervenants scolaires. Le nombre d'années d'expérience des agents de liaison dans le domaine de l'éducation est en moyenne d'au moins neuf ans à Montréal et à Toronto, mais de 6,3 ans à Vancouver. L'expérience dans le même organisme, soit une école ou un conseil scolaire, se situe autour de quatre ans partout. Cependant, tandis que le nombre moyen d'années d'expérience comme agent est équivalent à Toronto et à Vancouver, soit tout près de cinq ans, il n'est que de 2,8 ans à Montréal. Cela se comprend puisque le service d'agents n'existe que depuis quatre ans dans cette ville. Enfin, la très grande majorité des agents ayant participé à l'enquête ont affirmé avoir eu, par le passé, des expériences de travail pertinentes aux fonctions qu'ils occupent présentement.

Ces quelques résultats nous permettent de constater le degré généralement élevé des qualifications professionnelles des agents actuels, tant au point de vue de leur formation scolaire que des expériences de travail. La plupart d'entre eux détiennent un diplôme universitaire et plusieurs ont même une maîtrise ou un doctorat. De plus, la plupart des agents de liaison ont occupé des postes connexes à leur fonction actuelle et détiennent plusieurs années d'expériences en éducation. Il y a quelques exceptions à ce profil type mais, comme nous le verrons plus loin, plusieurs intervenants scolaires soutiennent que certaines caractéristiques personnelles ou sociales sont plus importantes que les qualifications scolaires et que, par conséquent, il faut accueillir des agents quelquefois moins instruits pour répondre à des besoins précis du milieu.

L'orientation des agents de liaison des trois villes face à l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école correspond à l'idéologie de l'intégration. Tous s'accordent pour dire qu'il faut favoriser le processus de socialisation des élèves à l'école et à la société canadienne, tout en préservant, au moins en partie, l'héritage culturel et linguistique des enfants.

Quant à leur conception de la participation des parents, les agents de Montréal et Vancouver semblent partager une position assez similaire, laquelle favorise d'abord la simple implication des parents à des activités se déroulant à l'école, ensuite un échange réciproque d'informations quant à la réalité de l'école d'une part et, d'autre part, au sujet des besoins et opinions des parents. Par ailleurs, les agents montréalais désirent également encourager autant la participation des parents de minorités ethniques que québécois de vieille souche. Les agents de Vancouver, quant à eux, estiment qu'il faut bien encadrer la participation des parents afin d'éviter qu'ils ne s'immiscent dans les affaires pédagogiques.

La priorité des agents de Toronto en rapport avec la participation des parents est sans contredit l'atteinte d'une implication équivalente des parents de minorités ethniques et canadiens de vieille souche. De surcroît, ils souhaitent que les parents participent à l'ensemble de la vie de l'école, comme dans les deux autres villes. Tant à Toronto, à Vancouver qu'à Montréal, le rôle de partenaire véritable, qui peut s'exprimer par une participation ou une consultation face à certaines décisions de l'école, est relativement peu valorisé par les agents de liaison.

Deux grandes motivations ont incité les agents de liaison des trois villes à postuler ou accepter le poste qu'ils occupent présentement: le besoin d'un emploi stimulant et le sentiment d'adéquation face à l'emploi offert. Ce sentiment d'adéquation est principalement fondé sur l'appartenance ethnique des agents et leur connaissance de la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école. En somme, on a le sentiment d'être l'homme ou la femme de la situation, sentiment qui se comprend bien lorsqu'on examine leur formation professionnelle et leur expérience de travail. Soulignons que à Montréal, contrairement aux deux autres villes, le sentiment d'adéquation a préséance sur le besoin d'un emploi stimulant. Il est intéressant de noter que le sentiment d'être utile ne vient qu'en troisième place dans les motivations des agents des trois villes et qu'aucune mention n'a été faite quant à l'attrait de certaines conditions de travail ou d'emploi.

Caractéristiques souhaitées des agents de liaison

Les quelques données rapportées précédemment permettent de dresser un portrait sommaire, mais éloquent, des caractéristiques personnelles, professionnelles et psychosociales des agents de liaison des trois villes de notre étude. Ce portrait ne saurait être complet sans une exploration de sa contrepartie, l'agent de liaison souhaité, c'est-à-dire l'agent de liaison "idéal". Cette dimension apparaît particulièrement pertinente parce que ces données permettront: a) d'obtenir une description de l'agent de liaison type que l'on recherche pour répondre aux besoins de chacune des villes visées par l'étude; b) d'identifier des caractéristiques souhaitées pour l'embauche de nouveaux agents de liaison; et c) de recueillir des indications intéressantes quant au contenu éventuel d'un programme de perfectionnement des agents de liaison déjà en poste.

A la lumière de l'expérience des quelques années passées, quelles caractéristiques, qualités, aptitudes, habiletés, connaissances aimerait-on que les agents de liaison possèdent pour bien répondre aux besoins du milieu? Pour répondre à ces besoins, recherche-t-on quelqu'un se différenciant véritablement des intervenants déjà présents dans le milieu scolaire? Quelle concordance y a-t-il entre la description de l'agent de liaison souhaité et la conception de son rôle? S'il fallait envisager le perfectionnement des agents déjà en poste, quelles caractéristiques aimerait-on qu'ils acquièrent?

Dans le but de répondre à ces questions, nous avons interrogé l'ensemble des répondants sur une diversité d'aspects du portrait de l'agent de liaison souhaité: caractéristiques essentielles aux plans linguistique, culturel ou religieux; qualités, aptitudes et habiletés souhaitables; formation particulière; expérience préalable; besoins de perfectionnement. Nous allons présenter ces résultats dans les trois sous-sections suivantes: les caractéristiques essentielles, les caractéristiques personnelles et professionnelles; les caractéristiques préalables à l'embauche.

2.2.1 Caractéristiques des agents de liaison jugées essentielles

Cette première partie regroupe les données au sujet des caractéristiques jugées essentielles aux plans linguistique, culturel ou religieux. Afin de recueillir la perception des répondants sur les caractéristiques minimales que devraient posséder tous les agents de liaison, nous avons posé la question ouverte suivante dans l'entrevue: "Y a-t-il des caractéristiques essentielles aux plans linguistique, culturel ou religieux (ou autres) que devraient posséder l'agent de liaison (ou de milieu)? Lesquelles?"

MONTRÉAL

A Montréal les 57 répondants ont fourni 57 commentaires. Leurs réponses ont été regroupées en 5 catégories.

a) Caractéristiques linguistiques	64,9%
b) Caractéristiques culturelles ou ethniques nécessaires	24,6%
c) Caractéristiques culturelles ou ethniques non nécessaires	5,3%
d) Aucune caractéristique essentielle	3,5%
e) Aucune caractéristique religieuse nécessaire	1,8%

La plupart des commentaires regroupés dans la première catégorie font ressortir l'importance de maîtriser plusieurs langues. Cela prend cependant des modalités différentes, selon les répondants: tandis que plusieurs disent qu'il est préférable de parler plusieurs langues, d'autres insistent sur la nécessité de maîtriser la langue de la minorité la plus nombreuse dans l'école. Plusieurs autres intervenants affirment qu'il faut être bilingue ou au minimum bien maîtriser son français. Enfin, trois personnes estiment qu'il n'est pas nécessaire de connaître plusieurs langues puisque l'agent peut s'entourer d'interprètes.

Les opinions concernant les caractéristiques culturelles ou ethniques sont partagées. Alors que la grande majorité des répondants dont les commentaires ont été regroupés dans cette catégorie estiment que les agents devraient au moins démontrer une grande curiosité au sujet des diverses ethnies ou être membres de la minorité la plus nombreuse, il s'en trouve quelques-uns pour affirmer qu'il est préférable de ne pas être identifié à une minorité ethnique ou encore que l'appartenance ethnique n'est pas importante. Les résultats au sujet de l'influence de l'ethnie sur le travail de l'agent, présentés au chapitre quatre, mettent en valeur l'appartenance à une minorité ethnique. Enfin, quelques personnes mentionnent spécifiquement que l'appartenance religieuse n'a pas d'importance ou qu'aucune caractéristique culturelle, linguistique ou religieuse n'est essentielle.

L'importance prépondérante du facteur linguistique est très révélateur des besoins des intervenants scolaires quant à la communication, tant avec les parents que les élèves de minorités ethniques. Cette constatation très importante avait été faite dans une autre étude dans les écoles pluriethniques de Montréal.

TORONTO

Quant aux 34 répondants de Toronto, ils ont fourni 37 commentaires que nous avons également regroupés en 5 catégories.

a) Caractéristiques linguistiques	67,6%
b) Caractéristiques culturelles ou ethniques nécessaires	10,8%
c) Caractéristiques culturelles ou ethniques non nécessaires	10,8%
d) Aucune caractéristique religieuse nécessaire	5,4%
e) Aucune caractéristique essentielle	5,4%

Deux commentaires des répondants de Toronto sur trois font ressortir l'importance de posséder certaines caractéristiques linguistiques, à savoir l'importance de maîtriser plusieurs langues, de parler la langue de la minorité la plus nombreuse dans l'école ou tout au moins d'avoir un bonne connaissance de l'anglais (catégorie a). La position des répondants est cependant beaucoup plus partagée pour ce qui concerne les caractéristiques culturelles ou ethniques. En effet, les répondants font autant de commentaires en faveur de l'appartenance à une minorité ethnique qu'en sa défaveur, soit le peu d'importance de ce facteur ou encore l'importance d'être membre de la majorité. A noter que les commentaires de cette catégorie ne sont pas nombreux. Enfin, quelques interventions soulignent qu'aucune caractéristique n'est essentielle ou encore que l'appartenance religieuse n'a aucune importance.

VANCOUVER

Par rapport à cette question, les 18 répondants de Vancouver ont apporté autant de commentaires que ceux de Montréal, soit 57.

a) Caractéristiques linguistiques	78,9%
b) Caractéristiques culturelles ou ethniques nécessaires	7%
c) Caractéristiques religieuses nécessaires	5,4%
d) Aucune caractéristique religieuse nécessaire	5,4%
e) Caractéristiques culturelles ou ethniques non nécessaires	3,5%

Pour ces répondants, les caractéristiques linguistiques ont également une importance prépondérante. En effet, plus de trois commentaires sur quatre valorisent l'importance de parler plusieurs langues, notamment de maîtriser la langue de la minorité la plus représentée dans l'école ou tout au moins d'avoir une bonne connaissance de l'anglais. Les commentaires sur les caractéristiques culturelles, ethniques ou religieuses sont par ailleurs très peu nombreux. L'intérêt que les répondants de cette ville expriment face à la maîtrise par les agents de liaison de plusieurs langues concorde bien avec l'orientation très linguistique de leurs mandats et de leurs tâches, comme nous le verrons au chapitre quatre.

2.2.2 Les caractéristiques personnelles et professionnelles des agents de liaison

Dans cette sous-section, nous avons demandé à toutes les catégories de répondants, dans des questions ouvertes de l'entrevue, d'identifier les qualités, habiletés et aptitudes qu'ils souhaiteraient idéalement retrouver chez les agents de liaison. Nous présenterons d'abord les données concernant les qualités personnelles et professionnelles des agents de liaison et ensuite celles reliées à leurs habiletés.

2.2.2.1 Les qualités personnelles et professionnelles des agents de liaison

MONTRÉAL

Suite à l'analyse des 235 commentaires fournis par les 63 répondants de Montréal, nous avons créé 5 catégories de présentation des données.

a) Qualités interpersonnelles	51,5%
b) Qualités d'adaptation aux besoins de l'organisation	33,6%
c) Qualités favorisant le développement personnel	6%
d) Qualités intellectuelles	5,1%
e) Qualités personnelles	3,8%

La nature du travail de l'agent de liaison implique beaucoup de contacts interpersonnels, il n'est donc pas étonnant que les répondants identifient d'abord la nécessité de posséder des qualités de type relationnel. Les principales qualités suggérées dans cette catégorie sont, par ordre de fréquence, l'ouverture aux autres et le respect, la diplomatie et le doigté, la sociabilité, le fait de ne pas entretenir de préjugés à l'égard des parents ou des minorités ethniques, le respect des minorités ethniques, l'aptitude à établir des contacts interpersonnels chaleureux et la capacité de se faire accepter tout en ayant une forte personnalité. On mentionne ensuite la nécessité d'aimer les enfants et le fait d'avoir du charisme.

Selon les résultats de la catégorie b), un commentaire sur trois se rapporte à des qualités reliées aux besoins d'une organisation, soit, par ordre d'importance, la disponibilité, la souplesse, la grande motivation, le fait d'être discret, pédagogue, réceptif, énergique et dynamique, et, en moins grand nombre, la polyvalence, la capacité de bien s'organiser, l'attrait pour ce type de travail, la persévérance, la ponctualité et l'engagement dans son travail sans recherche de prestige personnel. On considère que l'agent est au service de l'organisation et qu'il doit posséder les qualités requises pour répondre à ses besoins. Ces réponses concordent , comme nous le verrons plus loin, à la conception du rôle de l'agent de liaison, laquelle est beaucoup axée sur les besoins de l'école comme organisation, par opposition aux besoins des parents, par exemple.

Les qualités reliées davantage au développement personnel (catégorie c), tels l'autonomie, la grande maturité, l'authenticité et le fait de posséder une forte personnalité, ainsi que les qualités intellectuelles (catégorie d) comme la créativité, le bon jugement et la curiosité sont identifiées par un nombre beaucoup plus réduit de répondants. Enfin, quelques personnes ont mentionné des qualités personnelles générales (catégorie e) comme le calme, le sens de l'humour et la franchise.

TORONTO

Les 34 répondants de Toronto ont sensiblement identifié les mêmes qualités souhaitées que ceux de Montréal. Ils ont fourni 122 commentaires que nous avons regroupés dans 6 catégories.

a) Qualités interpersonnelles	45,9%
b) Qualités d'adaptation aux besoins de l'organisation	29,5%
c) Qualités favorisant le développement personnel	11,5%
d) Qualités intellectuelles	5,7%
e) Qualités personnelles	4,9%
f) Autres	2,5%

Ces résultats sont très semblables, tant au plan de l'identification des qualités elles-mêmes que de la répartition des réponses dans les différentes catégories. Tout comme à Montréal, les répondants de Toronto ont tendance à privilégier d'abord les qualités interpersonnelles et ensuite celles d'adaptation aux besoins de l'organisation. Cependant les répondants de Toronto accordent un peu plus d'importance aux qualités favorisant le développement personnel.

VANCOUVER

Les vingt répondants de Vancouver, quant à eux, ont tendance à privilégier encore plus les qualités interpersonnelles, comme le démontre la répartition des 85 réponses selon les catégories suivantes.

a) Qualités interpersonnelles	61,2%
b) Qualités d'adaptation aux besoins de l'organisation	17,7%
c) Qualités favorisant le développement personnel	12,9%
c) Qualités intellectuelles	5,9%
e) Qualités personnelles	2,4%

Le fait qu'ils interviennent beaucoup au plan linguistique, comme nous le verrons au chapitre quatre, explique en partie cet état de fait. Les qualités mentionnées par les répondants de Vancouver sont sensiblement les mêmes que celles identifiées par les répondants des autres villes et cela pour chacune des catégories.

2.2.2.2 Les habiletés personnelles et professionnelles des agents de liaison

Comme l'habileté se définit principalement par la capacité de quelqu'un à poser des actions, des gestes, en somme à agir, nous recherchions surtout des habiletés reliées aux capacités des agents de liaison d'intervenir dans leur milieu. Nous avons donc regroupé les données recueillies autour de verbes d'action, lesquelles illustrent les différents types d'interventions souhaitées par les répondants des agents de laison. Les implications au plan du perfectionnement sont également intéressantes: nous obtenons ainsi des données au sujet des habiletés susceptibles d'être développées chez les agents de liaison en exercice, si nécessaire. Suite à la présentation des résultats détaillés pour chacune des villes, nous illustrerons, dans un tableau synthèse, l'ordre de priorité accordé aux principales habiletés souhaitées, en indiquant leur rang par rapport à l'ensemble des actions identifiées.

MONTRÉAL

A la question ouverte de l'entrevue: "Quelles habiletés ou aptitudes l'agent de liaison doit-il posséder?", 48 répondants de Montréal ont apporté 159 commentaires. Voici, par ordre de fréquence, les différentes catégories d'habiletés souhaitées par les répondants de cette ville, lesquelles sont définies lorsque cela est nécessaires.

Interagir	20,8%	
Animer	19,5%	animer des rencontres, soutenir l'action des enseignants, dépolitiser des événements
Organiser	18,2%	
Aider	13,2%	surtout capacité d'écoute et de relation d'aide

Participer	11,3%	surtout capacité d'intervenir avec des ressources limitées, de travailler en équipe, de recourir à d'autres ressources humaines, de s'ajuster à une diversité de besoins, de tenir compte des différents aspects de la personne (culture, psychologie, etc.), de s'adapter aux divers degrés scolaires
Médier	5%	
Informer	3,8%	surtout habiletés en recherche, habiletés de documentaliste, capacité de bien rédiger
Traduire	3,2%	
Analyser les besoins	2,5%	
Développer des projets	1,9%	
Autres	1,3%	

Étant donnée la nature du travail d'agent de liaison, les habiletés d'interaction, d'animation, d'aide et de participation sont, dans l'ordre, les plus valorisées par les répondants montréalais.

TORONTO

Les 48 répondants de Toronto ont émis 93 commentaires que nous avons regroupés selon les mêmes catégories que ceux recueillis à Montréal.

Participer	19,4%	surtout capacité de travailler en équipe, d'adapter son niveau de langue, de tenir compte des différents aspects de la personne (culture, psychologie, etc.), de recourir à d'autres ressources humaines
Aider	17,2%	
Interagir	17,2%	
Informer	16,1%	
Organiser	10,8%	
Animer	5,4%	
Médier	4,3%	
Former	3,2%	
Résoudre des problèmes	2,2%	
Développer	1,1%	
Enseigner	1,1%	
Autres	2,2%	

Les habiletés les plus fréquemment mentionnées par les répondants de cette ville sont les capacités de participer, d'aider, d'interagir, d'informer et d'organiser. Il est intéressant de noter, selon ces résultats, que les principales habiletés souhaitées des agents de liaison varient sensiblement de celles recherchées par les répondants montréalais. Par exemple, tandis que les capacités de participer, d'aider et d'informer occupent une place plus importante à Toronto qu'à Montréal, l'habileté d'animer, très valorisée à Montréal, est mentionnée beaucoup moins fréquemment à Toronto.

VANCOUVER

Pour les 16 répondants de Vancouver qui ont fourni 52 commentaires, les données recueillies se regroupent selon les catégories suivantes.

Aider	28,9%
Participer	25%
Interagir	13,5%
Organiser	7,7%
Informer	7,7%
Traduire	5,8%
Animer	3,9%
Médier	3,9%
Autres	3,9%

Pour les répondants de Vancouver, tout comme pour ceux de Toronto, les habiletés les plus fréquemment mentionnées sont les capacités d'aider, de participer et d'interagir.

Les données recueillies à Toronto et à Vancouver permettent de constater que les habiletés les plus recherchées se différencient sensiblement de celles de Montréal. La nature différente des services dispensés à Montréal explique probablement cet état de fait.

Par ailleurs, comme le fait voir le tableau synthèse suivant, bien que les mêmes habiletés souhaitées par les répondants soient semblables d'une ville à l'autre, l'ordre de priorité accordée à chacune d'entre elles varie considérablement.

TABLEAU 2

Rang accordé par les répondants de chacune des villes aux principales habiletés souhaitées

HABILETÉS / VILLES	MONTRÉAL	TORONTO	VANCOUVER
Interagir	1 er rang	3 e rang	3 e rang
Animer	2 e rang	6 e rang	7 e rang
Organiser	3 e rang	5 e rang	4 e rang
Aider	4 e rang	2 e rang	1 er rang
Participer	5 e rang	1 er rang	2 e rang
Informer	7 e rang	4 e rang	5 e rang

2.2.3 Caractéristiques professionnelles préalables des agents de liaison

Dans le but de compléter le profil souhaité des agents de liaison, nous avons demandé aux répondants de préciser quelles devraient être, selon eux, les caractéristiques professionnelles préalables à l'embauche. En fait nous avons demandé aux répondants d'identifier le type de formation et d'expérience de travail préparant le mieux à occuper un poste d'agent de liaison. Ces informations ont été recueillies à l'aide d'une question ouverte de l'entrevue.

2.2.3.1 La formation et les connaissances jugées imporantes

MONTRÉAL

Les 57 répondants de Montréal nous ont fourni 166 commentaires que nous avons regroupés dans les 5 catégories suivantes.

Formation scolaire professionnelle	42,2%
Connaissances pratiques	31,9%
Connaissances de type général	12,1%
Valorisation de critères autres que la formation	12,1%
Connaissances autres	1,8%

Selon la grande majorité des commentaires regroupés dans les catégories présentées ci-haut, les répondants de Montréal ont tendance à rechercher des individus bénéficiant d'une formation scolaire professionnelle et/ou de bonnes connaissances pratiques. Dans la première catégorie, on mentionne principalement le souhait de recruter des agents bénéficiant de façon générale d'une formation universitaire ou, plus spécifiquement, d'une formation en psychologie, en pédagogie, en sciences humaines, en travail social, en psycho-éducation ou en anthropologie. Quelques répondants ont cependant mentionné qu'une formation collégiale était suffisante.

Selon les commentaires regroupés dans la seconde catégorie, "connaissances pratiques", les répondants montréalais semblent valoriser des individus ayant des connaissances leur permettant d'intervenir de façon immédiate dans le milieu scolaire et dans la communauté, soit des connaissances de différentes ethnies ou différents pays, du milieu communautaire, de la culture la plus représentée, de la langue française, de la réalité sociale québécoise et montréalaise, du le système scolaire et du vécu des élèves de minorités ethniques.

On valorise également, mais dans une moindre mesure, les connaissances de type général aussi orientées vers l'intervention immédiate dans la pratique: connaissances interculturelles, en animation, en analyse des besoins, en pédagogie, en andragogie, en éducation des enfants, de plusieurs religions.

Enfin, il faut noter que plusieurs répondants invoquent explicitement que les qualités personnelles priment sur les diplômes, que les connaissances religieuses ne sont pas importantes ou que les qualités personnelles sont aussi importantes que la formation scolaire. Nous avons classé ces commentaires dans la catégorie "valorisation de critères autres que la formation".

TORONTO

Les 36 répondants de Toronto ont fourni 127 commentaires que nous avons regroupés en 5 catégories. Soulignons que les répondants de cette ville ont tendance à privilégier un type de formation sensiblement différent de celui des répondants de Montréal, comme le démontrent les résultats exposés ci-dessous.

Connaissances de type général:	33,8%
Connaissances pratiques	33,1%
Formation scolaire professionnelle	26,8%
Valorisation de critères autres que la formation	4,7%
Ne sait pas	1,6%

En effet, les répondants de Toronto ont tendance à privilégier les connaissances de type général et les connaissances pratiques. La formation scolaire professionnelle vient au troisième rang pour ce qui concerne la fréquence des commentaires. Quoique les connaissances désirables désignées par ces répondants soient presque les mêmes que celles identifiées par ceux de Montréal, quelques différences méritent d'être mentionnées. Par exemple, dans la catégorie "connaissances générales", les répondants de Toronto valorisent plus les connaissances interculturelles. De plus, dans la catégorie "connaissances pratiques", ils mentionnent plus fréquemment les connaissances sur le système scolaire et l'environnement social. Enfin, dans la catégorie "formation scolaire professionnelle", ils insistent beaucoup plus que les Montréalais sur la formation de travailleur social. Ces résultats vont dans le sens de ceux portant sur les habiletés souhaitées, lesquelles valorisaient la capacité de "participer" et de susciter la participation. En effet ces habiletés requièrent beaucoup de connaissances, telles celles invoquées ici.

A noter également que peu d'interventions mentionnent explicitement que des critères autres que la formation doivent être valorisés, comme on l'avait fait à Montréal.

VANCOUVER

Selon les 63 commentaires recueillis auprès des 20 répondants de Vancouver, nous notons que les connaissances de type général, la formation académique professionnelle et les connaissances pratiques sont valorisées autant les unes que les autres.

Connaissances de type général	33,3%
Formation scolaire professionnelle	31,8%
Connaissances pratiques	31,8%
Valorisation de critères autres que la formation	3,2%

Dans la catégorie "connaissances de type général", les répondants de cette ville ont surtout tendance à valoriser, comme à Toronto, les connaissances interculturelles, les connaissances en pédagogie et en analyse des besoins, ainsi que les connaissances en éducation des enfants et des adultes.

Dans la catégorie "formation scolaire universitaire", on privilégie, plutôt comme à Montréal, la formation universitaire, notamment en orientation, en travail social, en pédagogie et en anthropologie.

Dans la catégorie "connaissances pratiques", on mentionne, comme à Toronto, les connaissances suivantes: sur le système scolaire, au sujet de différentes ethnies ou différents pays, en rapport avec le milieu communautaire et la réalité sociale. Très peu de commentaires mentionnent explicitement que les qualités personnelles devraient primer sur les diplômes.

Le modèle préconisé à Vancouver comprend des caractéristiques identifiées tant à Montréal qu'à Toronto. A Vancouver on a tendance à favoriser un équilibre entre les connaissances de type général, de type pratique et la formation scolaire.

2.2.3.2 Les expériences de travail préalables

En deuxième lieu, nous avons voulu savoir, à l'aide d'une question ouverte de l'entrevue, quelles expériences de travail préparaient le mieux une personne à occuper l'emploi d'agent de liaison, selon les répondants des différentes villes. Cela complétait, selon nous, le profil des caractéristiques souhaitées des agents de liaison.

MONTRÉAL

A ce sujet, 63 répondants de Montréal ont apporté 102 commentaires, que nous avons regroupés autour des domaines de travail suivants.

Domaine communautaire	49%
Domaine des relations interpersonnelles	25,5%
Domaine de l'éducation	22,6%
Variété de domaines	2,9%

Probablement à cause du rôle très large que les agents de liaison sont appelés à jouer, les répondants ont surtout identifié trois domaines d'intervention, tout en privilégiant de façon significative le domaine communautaire. Dans cette catégorie de résultats, presque un répondant sur deux mentionne principalement le travail d'animation communautaire, l'expérience avec les minorités ethniques ainsi que l'expérience en travail social. Dans le domaine des relations interpersonnelles, un répondant sur quatre identifie les expériences en animation, en relations humaines et en relation d'aide. Enfin presque un répondant sur quatre mentionne l'expérience en enseignement. La mise en évidence du travail communautaire dans les expériences professionnelles souhaitées par les répondants semble constituer un complément à la formation très scolaire que l'on recherche chez les agents de liaison par opposition aux connaissances pratiques, par exemple (voir résultats de la section précédente).

TORONTO

Les 35 répondants de Toronto, lesquels ont apporté 85 commentaires, ont tendance à valoriser, comme Montréal, l'expérience de travail dans le domaine communautaire, ainsi que l'indiquent ceux des résultats présentés ci-dessous. Moins d'un commentaire sur cinq mentionne une expérience dans les domaines des relations interpersonnelles ou de l'éducation. Enfin, quelques interventions valorisent explicitement les expériences de travail variées. A noter que les expériences de travail mentionnées dans chacune des catégories correspondent à celles identifiées par les répondants montréalais.

Domaine communautaire	58,8%
Domaine des relations interpersonnelles	20%
Domaine de l'éducation	15,3%
Variété de domaines	5,9%

Cette préférence encore plus marquée qu'à Montréal pour le domaine communautaire se comprendra bien lorqu'on abordera la "description de tâches" au chapitre quatre, laquelle met en valeur de façon très significative les mandats et les tâches se rapportant au lien entre l'école et la communauté ou les parents.

VANCOUVER

D'après les 51 interventions des 19 répondants de Vancouver, on a également tendance à valoriser les expériences de travail dans le domaine communautaire, quoique dans des proportions moins élevées qu'à Toronto. De façon très semblable, on identifie ensuite des expériences de travail dans les domaines des relations interpersonnelles et de l'éducation. Voici la répartition des réponses.

Domaine communautaire	45,1%
Domaine des relations interpersonnelles	25,5%
Domaine de l'éducation	21,6%
Variété de domaines	5,9%
Aucune expérience en particulier	2%

Comme ceux de Toronto, les répondants recherchent chez les agents de liaison tant la maîtrise de connaissances pratiques que des expériences solides dans le domaine communautaire.

2.2.4 Similitudes et différences entre les trois villes

L'analyse des résultats au sujet des caractéristiques essentielles des agents de liaison selon les répondants des trois villes fait ressortir l'existence d'un consensus autour de l'importance des aptitudes linguistiques, plutôt que des caractéristiques culturelles, ethniques ou religieuses. Cela constitue un indice très sérieux de l'importance accordée à la dimension de la communication verbale et écrite entre l'agent et ses clients, notamment les parents et les élèves de minorités ethniques. Toutefois, dans chacune des villes, on ne semble pas s'entendre parfaitement sur la définition de cette caractéristique liguistique: plurilinguisme, bilinguisme, maîtrise de la langue maternelle, etc. Bien que le facteur de l'appartenance ethnique recueille plus de commentaires positifs à Montréal qu'à Toronto ou Vancouver, cela ne signifie pas qu'il soit relégué au second plan par les répondants de ces villes. Au contraire, les résultats recueillis au sujet de l'influence de l'appartenance ethnique sur le travail de l'agent présenté au chapitre quatre tendent à démontrer qu'ils valorisent beaucoup le fait d'être membre d'une minorité. Cette omission s'explique probablement par le fait que les répondants de ces villes prennent pour acquis l'importance de ce facteur, étant donné que leurs agents sont pour la plupart membres de minorités ethniques. Ils ont par conséquent préféré se prononcer sur d'autres facteurs, comme le facteur linguistique, par exemple.

Quant aux qualités souhaitées, dans les trois villes, on a une nette tendance à favoriser celles de type relationnel. A Montréal, on valorise également beaucoup les qualités démontrant la capacité des agents de s'adapter aux besoins de l'organisation. Les données au sujet de la nature de leur travail et de la conception de leur rôle, que nous étudierons au chapitre quatre, permettront de comprendre pourquoi on valorise particulièrement cette dimension de leur travail dans cette ville. Dans les trois villes, on fait peu état de qualités intellectuelles axées, par exemple, sur la maîtrise de certaines connaisssances ou contenus. Cela constitue, à notre avis, une différence importante entre les attentes que l'on a des agents de liaison comparativement aux enseignants et professionnels, desquels on attend une grande maîtrise d'un contenu disciplinaire, comme le français, l'anglais, les mathématiques ou l'histoire.

L'opinion des répondants des trois villes varie sensiblement quant aux habiletés souhaitées. En effet, à Montréal, on valorise principalement les capacités des agents d'interagir, d'animer et d'organiser; à Toronto, les capacités de participer, d'aider, d'interagir et d'informer; et à Vancouver, les capacités d'aider, de participer et d'interagir. Ces résultats semblent révélateurs, encore une fois, des orientations face au rôle des agents de liaison dans les différentes villes. En effet, à Toronto et Vancouver les habiletés de participation et d'aide sont probablement plus valorisées parce qu'on préconise une plus grande communication avec la communauté et les parents, ainsi qu'une plus grande implication à la vie de l'école, qu'à Montréal où on favorise davantage un travail d'intervention scolaire, comme nous verrons au chapitre quatre.

A Montréal, plus que dans les deux autres villes, on valorise une formation scolaire professionnelle de niveau universitaire. Partout ailleurs, on recherche plutôt des personnes bénéficiant de fortes connaissances de type pratique, notamment en rapport avec les minorités ethniques, leur pays d'origine, le milieu communautaire, le système social et scolaire.

Pour ce qui concerne les expériences de travail jugées préalables à l'embauche, le rôle théorique de liaison entre l'école et la communauté, que les agents doivent jouer, explicite la préférence évidente des répondants des trois villes pour des candidats bénéficiant de solides expériences dans les domaines complémentaires suivants: travail communautaire, relations interpersonnelles et éducation. Cependant, la dimension communautaire est plus valorisée à Toronto que dans les deux autres villes.

Dans l'ensemble, ces résultats signifient que l'on recherche un généraliste bénéficiant d'une solide formation scolaire, si possible de calibre universitaire, surtout à Montréal, et des expériences de travail variées. Cette préférence s'explique bien lorsqu'on met ces résultats en relation avec ceux se rapportant à la description de tâches des agents (voir chapitre quatre), lesquelles sont d'une grande variété et touchent tant le milieu communautaire, familial que scolaire.

2.3 RÉSUMÉ DU CHAPITRE DEUX

2.3.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal

Le profil des agents de liaison de Montréal est relativement homogène, surtout pour ce qui concerne ceux embauchés par les commissions scolaires. En effet, parmi les treize agents de liaison ayant rempli le questionnaire écrit, six sont des Québécois de vieille souche et huit ont le français comme langue maternelle. Les autres agents proviennent de six ethnies différentes, dont quatre sont originaires d'Asie et font partie d'organismes autres que scolaires. Les agents de liaison appartenant à des communautés culturelles minoritaires ne représentent pas la diversité ethnique de la clientèle scolaire de Montréal; bien au contraire, les groupes les plus nombreux comme les Portuguais, les Grecs, les Italiens, les communautés d'Amérique du sud ne bénéficient pas d'agents de liaison de leur ethnie. Bien que l'appartenance ethnique ne semble pas constituer un critère de sélection des agents de liaison dans les écoles ou les commissions scolaires de cette ville, on a recours, dans certains endroits, à des agents d'ethnies minoritaires, membres d'organismes indépendants, afin de répondre à des besoins spécifiques, notamment de communication linguistique, comme nous le verrons au chapitre quatre. Notons que la très grande majorité des agents de liaison ont immigré au Canada depuis plus de dix ans et paraissent ainsi susceptibles de bénéficier d'une bonne connaissance du système social.

La grande majorité des agents de liaison de Montréal font preuve d'un degré de compétence élevé quant à leur formation scolaire, leur expérience professionnelle en éducation et leur expérience de travail antérieure. En effet, en moyenne, les agents de liaison possèdent presque seize ans de scolarité (plusieurs détiennent un baccalauréat ou une maîtrise); ils ont neuf années d'expérience en éducation et onze d'entre eux bénéficient d'une expérience de travail antérieure connexe à leur poste actuel, soit dans les domaines de l'enseignement, de l'animation ou du travail communautaire. De plus, ils occupent leur poste depuis, en moyenne, un peu moins de trois ans. Néanmoins, quelques agents présentement en fonction ne bénéficient pas d'une telle préparation professionnelle. Notamment, cinq d'entre eux ne détiennent qu'un diplôme d'études collégiales, ou moins, et ont une expérience de travail beaucoup plus limitée.

Bien que la formation scolaire de l'ensemble des agents de Montréal et leur expérience en éducation ne se comparent pas à celles que l'on retrouve ordinairement chez les intervenants scolaires de Montréal, lesquelles sont plus élevées, surtout pour ce qui concerne l'expérience en éducation, leur apport professionnel n'est certainement pas négligeable et correspond à ce qu'on est en droit d'exiger d'intervenants dans le milieu scolaire. En plus d'une infusion de "sang neuf" dans les écoles, leur action comble des besoins jusqu'à présents non satisfaits, comme nous le verrons dans les chapitres suivants. Par ailleurs, leur formation et leur expérience inférieures aux autres intervenants scolaires du milieu sont susceptibles d'avoir un impact, quelquefois négatif, sur leur statut dans les établissements scolaires et leur reconnaissance par leurs collègues de travail.

Les raisons principales ayant poussé les agents de liaison à postuler leur emploi ou à l'accepter sont de trois ordres: a) un sentiment d'adéquation face au travail, à cause surtout de leur appartenance ethnique ou de leur connaissance de la problématique d'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école, b) le besoin d'un emploi stimulant présentant une bonne dose de défi, c) et le sentiment d'être utile et de répondre à un besoin important. Idéologiquement, ils favorisent unanimement la politique de l'intégration des élèves de minorités ethniques à la société québécoise, par opposition à l'assimilation ou au culturalisme, par exemple. De plus, ils partagent une conception de la participation des parents qui, en général, limite l'implication de ceux-ci à des activités de l'école ou à un échange d'informations quant à la réalité de l'école, d'une part, et, d'autre part, au sujet des besoins et opinions des parents. Les parents ne sont pas considérés comme des partenaires capables de participer à certaines décisions de l'école. Cependant, on a à coeur de favoriser une implication équivalente des parents de minorités ethniques et québécois de vieille souche.

Quelques milieux scolaires bénéficient de l'intervention d'agents de liaison depuis quatre ans maintenant. Fort de cette expérience, quel serait, selon les intervenants et les agents, le profil professionnel de l'agent de liaison "idéal" ou souhaité? Dans le but de répondre à cette question, et aussi de fournir un ensemble de lignes directrices pour l'embauche de futurs agents de liaison et pour le perfectionnement de ceux actuellement en poste, nous avons recueilli l'opinion des répondants au sujet des caractéristiques jugées essentielles, des qualités et des habiletés importantes, ainsi que de la formation, des connaissances et de l'expérience de travail souhaitables.

Parmi les caractéristiques essentielles, le facteur linguistique a été jugé le plus déterminant. En effet, presque deux commentaires sur trois invoquent la nécessité soit de parler une diversité de langues, ou d'être au moins bilingue, c'est-à-dire de maîtriser le français et l'anglais ou une autre langue. Cette exigence est compréhensible lorsqu'on sait que les fonctions "informer" et "communiquer avec les parents" occupent une place majeure dans la description de tâches des agents de liaison, comme nous le verrons au chapitre quatre. Par ailleurs, selon le quart des interventions, certaines caractéristiques culturelles ou ethniques sont également très importantes; mais les opinions en rapport avec ce facteur sont plus partagées. En effet, tandis que certains répondants estiment qu'il est essentiel d'être membre d'une minorité ethnique ou au moins de démontrer une grande ouverture vis-à-vis les communautés culturelles, d'autres, en moins grand nombre cependant, jugent que l'appartenance à une minorité n'est pas souhaitable.

Étant donné la nature du travail des agents de liaison, les qualités relationnelles et d'adaptation à l'organisation scolaire sont les plus valorisées par les répondants de Montréal. En effet, un commentaire sur deux invoque des qualités d'ordre interpersonnel, tels l'ouverture aux autres et le respect, la diplomatie et le doigté, la sociabilité, le fait de ne pas entretenir de préjugés à l'égard des parents ou des minorités ethniques. Quant aux qualités d'adaptation à l'organisation, on favorise principalement la disponibilité, la souplesse, la grande motivation, le fait d'être discret, pédagogue, réceptif, énergique et dynamique. Peu d'exigences au plan des qualités intellectuelles ou de développement personnel sont exprimées. Les habiletés, définies comme des compétences à agir, les plus fréquemment mentionnées sont les capacités d'interagir, d'animer, d'organiser, d'aider et de participer (et de susciter participation).

En ce qui concerne les préalables professionnels, les répondants de Montréal ont tendance à rechercher des individus bénéficiant d'une formation scolaire professionnelle de calibre universitaire et/ou de bonnes connaissances pratiques. On souhaite recruter des agents bénéficiant de façon générale d'une formation universitaire, notamment en psychologie, en pédagogie, en sciences humaines, en travail social, en psycho-éducation ou en anthropologie. Seuls quelques répondants ont mentionné qu'une formation collégiale était suffisante. Quant aux "savoirs" pratiques, on valorise particulièrement des connaissances concernant différentes ethnies ou différents pays, des connaissances du milieu communautaire, des connaissances de la culture la plus représentée, des connaissances de la langue française, des connaissances de la réalité sociale québécoise et montréalaise, des connaissances sur le système scolaire et des connaissances du vécu des élèves de minorités ethniques. Enfin, les répondants favoriseraient nettement des candidats détenant une solide expérience du travail communautaire et, dans une moindre mesure, une expérience de travail dans une domaine exigeant beaucoup de relations interpersonnelles, ou d'éducation, notamment en enseignement.

En somme, pour les répondants montréalais, l'agent de liaison "idéal" devrait posséder les caractéristiques suivantes: 1) maîtriser une diversité de langues, ou au moins deux langues, dont le français et l'anglais ou une autre langue, 2) dans la mesure du possible appartenir à une minorité ethnique représentée dans l'école, 3) jouir de plusieurs qualités interpersonnelles et d'adaptation à l'organisation scolaire, 4) être capable d'interagir, d'animer, d'organiser, d'aider et de participer, 5) détenir un diplôme universitaire et avoir des connaissances pratiques dans une diversité de domaines, et enfin 6) bénéficier d'une solide expérience de travail dans le domaine communautaire, des relations interpersonnelles ou de l'éducation. A part certaines caractéristiques spécifiques telles la maîtrise de plusieurs langues, l'appartenance éventuelle à une minorité ethnique, certaines connaissances pratiques et l'expérience dans le domaine communautaire, soulignons que les répondants de Montréal ont tendance à rechercher un profil d'agents de liaison qui se compare facilement à l'intervenant scolaire type de l'école.

2.3.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto

Rappelons d'abord que tous les agents de liaison interrogés dans le cadre de cette étude sont embauchés par des conseils scolaires et relèvent de services multiculturels spéciaux, lesquels sont sous la responsabilité d'une direction administrative centralisée. Contrairement aux agents de liaison de Montréal, ceux de Toronto ont un profil ethnique relativement hétérogène. En effet, les treize agents de liaison qui ont complété le questionnaire écrit sont originaires de neuf pays étrangers différents représentant trois continents. Seuls trois agents ont l'anglais comme langue maternelle ou sont Canadiens de vieille souche. A noter qu'un de ces agents d'origine québécoise est francophone et, par conséquent, minoritaire. Il semble que les agents de liaison de cette ville représentent davantage la diversité ethnique de la clientèle scolaire et que l'appartenance ethnique constitue un critère important de sélection des candidats au moment de l'embauche. La très grande majorité a immigré au Canada depuis plus de dix ans et est, par conséquent, susceptible de posséder une solide connaissance du système social. Dans notre sous-échantillon, il y a significativement plus d'hommes que de femmes occupant cette fonction.

En ce qui concerne la formation scolaire, l'expérience professionnelle en éducation et les expériences de travail antérieures, les agents de liaison de Toronto démontrent un degré de compétence élevé. En moyenne, ces agents possèdent plus de seize ans de scolarité (la majorité détiennent un baccalauréat ou une maîtrise), ont presque dix années d'expérience en éducation et bénéficient d'une expérience de travail antérieure pertinente à leur poste actuel (douze d'entre eux), soit par exemple dans les domaines de l'animation communautaire, de l'administration scolaire, de l'enseignement, de l'interculturel. De plus, ils occupent leur poste depuis presque cinq ans en moyenne.

Les raisons ayant amené les agents de liaison à occuper cette fonction sont, premièrement, le besoin d'un emploi stimulant et, deuxièmement, un sentiment d'adéquation face au travail, notamment à cause de leur appartenance ethnique ou de leur connaissance de la problématique d'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école. Idéologiquement ils favorisent, comme à Montréal, l'intégration des élèves de minorités ethniques à la société canadienne, conformément à l'orientation idéologique de leur province. Cependant, leur priorité quant à la participation des parents à l'école est l'implication équivalente des parents de minorités ethniques et canadiens de vieille souche. Ils favorisent également la participation des parents aux activités de l'école.

A Toronto, le service des agents de liaison existe depuis plus de dix ans. La description de l'agent de liaison "idéal" effectuée par les différentes catégorie de répondants se fonde donc sur une expérience de leur intervention assez longue. Nous avons, comme à Montréal, recueilli l'opinion des répondants au sujet des caractéristiques jugées essentielles, des qualités et des habiletés importantes, ainsi que de la formation, des connaissances et de l'expérience de travail souhaitables.

Comme pour les répondants montréalais, le facteur linguistique a été jugé la caractéristique essentielle prédominante. En effet, plus de deux commentaires sur trois invoquent principalement l'importance de connaître plusieurs langues ou de maîtriser la langue de la minorité la plus nombreuse dans les écoles. Par ailleurs, tandis qu'un répondant sur dix estime que l'appartenance à une minorité ethnique est indispensable, autant de personnes prétendent le contraire.

Les qualités relationnelles et d'adaptation à l'organisation scolaire sont, comme à Montréal, les plus valorisées par les répondants. De plus, on mentionne peu les qualités intellectuelles ou de développement personnel. Quant aux habiletés souhaitables, les répondants de Toronto ont surtout identifié les capacités de participer, d'aider, d'interagir, d'informer et d'organiser.

En ce qui concerne les préalables professionnels, les répondants de Toronto ont tendance à privilégier des critères assez différents de ceux des Montréalais. Ainsi, on recherche surtout des agents de liaison bénéficiant de solides connaissances générales et pratiques, telles les connaissances interculturelles, les connaissances en animation, en analyse des besoins, ainsi que les connaissances sur le système scolaire et l'environnement social. La formation scolaire de type universitaire est peu valorisée. Enfin, les répondants favorisent nettement des candidats détenant une expérience du travail communautaire et, dans une moindre mesure, une expérience de travail dans le domaine de l'éducation.

Selon les répondants de Toronto, l'agent de liaison "idéal" devrait posséder les caractéristiques suivantes: 1) maîtriser une diversité de langues, ou au moins deux langues, dont l'anglais, 2) jouir de plusieurs qualités interpersonnelles et d'adaptation à l'organisation scolaire, 3) être capable de participer, d'aider, d'interagir, d'informer et d'organiser, 4) avoir de solides connaissances de type général et pratique dans une diversité de domaines, et enfin 5) bénéficier d'une expérience de travail dans le domaine communautaire. Suite à l'analyse de ces résultats, il semble que les répondants de Toronto recherchent des agents de liaison se distinguant assez clairement des autres intervenants scolaires. La centralisation des services des agents ayant prévalu dans cette ville au cours de la dernière décennie a probablement favorisé cette orientation à cause de leur statut relativement indépendant des écoles.

2.3.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver

Le sous-échantillon des répondants de Vancouver est limité à vingt personnes, soit six agents de liaison et quatorze intervenants des conseils scolaires et des écoles. Bien que les données recueillies auprès de ces personnes nous fournissent des informations très valaules sur le travail des agents de liaison de cette ville, leur interprétation et surtout leur généralisation restent limitées. Par ailleurs, soulignons que les agents de liaison de Vancouver n'ont pas tous le même lien d'emploi avec les conseils scolaires. Tandis que certains relèvent directement d'un service multiculturel centralisé, d'autres, bien qu'ils soient rattachés au conseil scolaire, sont embauchés grâce à une subvention municipale.

Le profil ethnique et linguistique des agents de liaison de Vancouver est très hétérogène. En effet, les six agents sont originaires de quatre pays étrangers et parlent une grande diversité de langues. Aucun n'a l'anglais comme langue maternelle. Il semble que les agents de liaison de cette ville représentent, comme a Toronto, la diversité ethnique de la clientèle scolaire et que l'appartenance ethnique constitue un critère important de sélection des candidats au moment de l'embauche. La moitié des agents ont immigré au Canada depuis plus de dix ans et sont, par conséquent, susceptibles de posséder une connaissance adéquate du système social.

Les agents de liaison de notre sous-échantillon font preuve d'un degré de compétence élevé quant à leur formation scolaire, leur expérience professionnelle en éducation et leur expérience de travail antérieure au poste qu'ils occupent présentement. En effet, ces agents de liaison possèdent, en moyenne, plus de seize ans de scolarité (quatre d'entre eux détiennent un diplôme universitaire) et plus de six années d'expérience en éducation. De plus, quatre d'entre eux bénéficient d'une expérience de travail antérieure connexe à leur poste actuel, soit dans les domaines de la consultation professionnelle et de l'animation communautaire. Ils occupent leur poste depuis presque cinq ans, en moyenne.

Les raisons principales ayant poussées les agents de liaison à postuler leur emploi ou à l'accepter sont la recherche d'un emploi stimulant et un sentiment d'adéquation face au travail, à cause surtout de leur appartenance ethnique ou de leur connaissance de la problématique d'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école. Par ailleurs, les agents de Vancouver partagent la même position idéologique que ceux de Toronto et Montréal concernant l'insertion des élèves de minorités ethniques à l'école, soit leur intégration à la société d'accueil tout en les incitant à conserver une part de leur héritage culturel et linguistique. En ce qui concerne la participation des parents à la vie de l'école, ils valorisent, comme à Montréal, une implication limitée aux activités de l'école et à l'échange d'informations.

Comment les répondants de Vancouver perçoivent-ils l'agent de liaison "idéal" ou souhaité? L'analyse des résultats a permis d'identifier un profil semblable à celui tracé par les répondants des deux autres villes, mais aussi de découvrir certaines différences. Par exemple, parmi les caractéristiques de l'agent de liaison jugées essentielles, le facteur linguistique emporte encore plus l'assentiment des répondants que dans les deux autres villes. En effet, presque trois commentaires sur quatre invoquent la nécessité de parler une diversité de langues ou d'être au moins bilingue, c'est-à-dire de maîtriser l'anglais et une autre langue. Cette exigence est d'autant plus compréhensible qu'à Vancouver les agents font beaucoup d'interprétation et de traduction linguistique, comme nous le verrons au chapitre quatre. Les autres facteurs n'ont été mentionnés que dans des proportions négligeables.

Comme ailleurs, les qualités relationnelles et d'adaptation à l'organisation scolaire sont très valorisées par les répondants, mais avec un accent différent. En effet, tandis que deux commentaires sur trois invoquent les qualités d'ordre interpersonnel, une intervention sur cinq mentionne des qualités d'adaptation à l'organisation. Parmi les habiletés souhaitables, les agents identifient principalement les capacités d'aider, de participer et d'interagir.

En ce qui concerne les préalables professionnels, les répondants de Vancouver recherchent des agents bénéficiant tant d'une formation scolaire professionnelle que de solides connaissances pratiques et/ou de type général. En effet, chacune de ces caractéristiques recueille autour du tiers des commentaires. Enfin, les répondants favorisent nettement des candidats détenant une solide expérience du travail communautaire et, dans une moindre mesure, une expérience de travail dans un domaine exigeant beaucoup de relations interpersonnelles ou d'éducation.

En résumé, les caractéristiques de l'agent de liaison "idéal" devrait être les suivantes, selon les répondants de Vancouver: 1) maîtriser une diversité de langues, ou au moins deux langues, dont l'anglais, 2) jouir surtout de plusieurs qualités interpersonnelles, 3) être capable d'aider, de participer et d'interagir, 4) détenir soit un diplôme universitaire, soit des connaissances pratiques dans une diversité de domaines, soit des connaissances de type général, soit une combinaison de ces caracatéristiques, et enfin 5) bénéficier d'une solide expérience de travail dans le domaine communautaire ou, mais dans une moindre mesure, dans un domaine ayant exigé beaucoup de relations interpersonnelles. Comme à Toronto, mais contrairement à Montréal, il semble que les répondants de Vancouver recherchent des agents de liaison se distinguant assez clairement des autres intervenants scolaires.

CHAPITRE III

La situation de travail des agents de liaison

L'étude des profils actuels et souhaités des agents de liaison des trois villes, quant à leurs caractéristiques personnelles, professionnelles, idéologiques et psychosociales, nous a permis de mieux savoir qui ils sont, et d'imaginer qui ils devraient idéalement être, selon l'ensemble des répondants. Bien qu'un consensus s'établisse autour de certaines caractéristiques du portrait idéal, nous avons constaté que les opinons étaient partagées sur plusieurs aspects, lesquels devront faire l'objet d'un débat en profondeur dans chacun des organismes désirant recourir aux services d'agents de liaison. Même si les qualités, les aptitudes, les habiletés, les motivations, la compétence des agents de liaison conditionnent la qualité et le succès de leur action la situation de travail établie, d'une part, par les organismes recourant à leurs services et, d'autre part, par l'attitude tant des agents que de leurs clientèles, jouent également un rôle prépondérant qu'il est important de bien définir.

Quelles sont les conditions de travail des agents de chacune des villes? Quelles sont sont leurs conditions d'emploi, les ressources humaines et matérielles dont ils bénéficient? Quelles sont leurs gratifications personnelles et les effets de ces conditions sur leur vie personnelle et familiale? Quels sont les facteurs favorables et défavorables à leur action dans leurs différents milieux d'intervention? Enfin, comment les milieux scolaires et communautaires accueillent-ils ces intervenants?

Dans ce chapitre, nous exposerons, dans une première section, les résultats en rapport avec les conditions de travail, lesquels se définissent par les conditions d'emploi, les ressources humaines et matérielles offertes aux agents. Dans une seconde section, nous étudierons les gratifications qu'ils retirent de leur emploi et les effets des conditions de travail sur leur vie personnelle et familiale. Dans une troisième section, les perceptions des répondants de toutes les catégories concernant les facteurs jugés favorables et défavorables au travail des agents seront présentées de façon exhaustive. Enfin nous communiquerons, dans une quatrième section, les informations recueillies quant à l'accueil réservé aux agents de liaison par les milieux d'intervention.

3.1 Les conditions d'emploi des agents de liaison

En rapport avec les conditions d'emploi des agents de liaison, nous avons recueilli un ensemble de données touchant trois grandes catégories: les conditions de l'emploi, les ressources humaines et matérielles offertes à l'agent et, enfin, les gratifications personnelles qu'ils retirent de leur travail et les effets des conditions de l'emploi sur leur vie personnelle et familiale.

3.1.1 Description des conditions d'emploi des agents de liaison

Dans le but d'obtenir une description complète des conditions d'emploi des agents dans chacune des villes, nous les avons interrogés sur les modalités d'engagement, le régime de leur emploi, leur salaire, certaines modalités se rapportant à leur tâche et leurs possibilités de promotion au sein de l'organisme qui les emploie.

3.1.1.1 Modalités d'engagement

Afin de vérifier, dans chacune des villes visitées par l'enquête, le degré de systématisation entourant l'engagement des agents, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes: Comment les agents sont-ils embauchés? Qui les embauche? Comment ont-ils pris connaissance de l'existence du poste? Quelles ont été les modalités de sélection des candidats par les employeurs? Combien de candidats y avait-il en lice?

MONTRÉAL

A Montréal, la plupart des agents embauchés par des organismes scolaires ont été directement engagés par la direction des écoles. Cet engagement s'est effectué à la suite d'une concertation, soit de l'ensemble du personnel de l'école, soit du personnel et du comité d'école (parents). Cette concertation a porté sur la nature du poste d'agent de liaison. Un seul répondant a été engagé par la commission scolaire suite à un accord, quant à sa définition de tâches, entre la municipalité où il oeuvre et la commission scolaire. Tandis que la majorité des agents ont été directement invités à occuper le poste, les autres ont été sélectionnés parmi d'autres candidats, dont la plupart n'en connaissait pas le nombre. Les agents engagés par des organismes communautaires ont été, quant à eux, choisis par un comité de sélection. Plus de la moitié des répondants ont appris l'existence du poste suite à une invitation, soit du personnel d'une école, soit d'une personne du ministère de l'Éducation. Une personne a vu une annonce dans un journal. Les autres ont été informés par des amis ou des connaissances.

Bien qu'il y ait une certaine concertation dans plusieurs écoles quant à l'embauche d'agents, ces quelques résultats mettent en lumière l'inexistence de politique générale des commissions scolaires de Montréal face à cette question. De plus, il ressort que l'engagement des agents de liaison tend à s'effectuer directement par les écoles qui bénéficient ensuite de leurs services.

TORONTO

A Toronto, la situation d'embauche apparaît sensiblement différente. En effet, la grande majorité des répondants affirment qu'ils ont été embauchés par un service spécifique d'un conseil scolaire. Quelques autres disent avoir été engagés par la direction d'une école, ou par un conseil scolaire, mais suite à une entente avec la municipalité.

Tandis que plus de la moitié des répondants ont été invités par un conseil scolaire ou une école à occuper le poste, les autres ont été sélectionnés parmi d'autres candidats, dont la plupart connaissait le nombre. Ces agents, pour la majorité, ont appris l'existence du poste via les médias d'information. Enfin, trois personnes mentionnent qu'elles ont appris l'existence du poste grâce à des amis ou des connaissances. Le fait que le service des agents soit centralisé dans les conseils scolaires favorise l'existence d'une plus grande unité ou concertation en rapport avec cette question.

VANCOUVER

Enfin, à Vancouver, la totalité des agents ayant répondu affirment avoir été engagés directement par un service spécial de la commission scolaire. Un répondant sur deux a été invité; les autres ont appris l'existence du poste via les médias d'information ou grâce à un ami ou une connaissance. Ils ont été sélectionnés par une comité ad hoc parmi d'autres candidats dont ils ne connaissaient pas le nombre. Comme à Toronto, la centralisation des services à la commission scolaire favorise une certaine uniformité des modalités d'engagement. Cependant, selon les recommandations de changements présentées au chapitre cinq, nous constatons que les répondants, tant de Vancouver que de Toronto, ne sont pas satisfaits des modalités de sélection des candidats; ils exigent plus de rigueur.

3.1.1.2 Les conditions d'emploi

Les conditions d'emploi prévalant dans les différentes villes varient sensiblement selon le type d'employeur. A ce sujet, nous avons recueilli des informations concernant le salaire, le nombre d'heures travaillées par semaine, la durée et les modalités de renouvellement du contrat de travail, le régime de l'emploi, l'appartenance à une association professionnelle ou à un syndicat, le titre de l'emploi, le nombre d'écoles dans lesquelles chacun des agents de liaison intervient et le nombre de langues utilisées au travail. De plus, nous avons voulu obtenir une description sommaire des caractéristiques socioculturelles de l'environnement dans lequel l'agent intervient et une identification des ressources disponibles dans la communauté, puisque ces conditions affectent considérablement les conditions d'emploi des agents de liaison. L'ensemble de ces informations ont été recueillies grâce au questionnaire écrit et seuls les agents de liaison se sont prononcés sur ces questions.

MONTRÉAL

A Montréal, les treize agents ont répondu à l'ensemble des questions portant sur cette dimension. Comme nous pourrons le constater, les conditions d'emploi varient très sensiblement d'un agent à l'autre.

Les conditions salariales des agents constituent l'exemple le plus probant de cette grande variation. En effet, les salaires oscillent entre 16000$ et 42000$ par année; la moyenne se situe à 29533$. Soulignons que quatre agents ont refusé de communiquer leur salaire; ils ont simplement écrit qu'ils recevaient une rémunération satisfaisante. Cependant, les données suivantes sur leur régime d'emploi nous permettent de constater que la majorité ne touche pas la totalité du salaire annuel: seuls quatre agents sont permanents et travaillent à temps plein, les neuf autres agents ont un contrat temporaire d'une durée variant entre huit et dix mois. De plus, parmi ces derniers, trois travaillent à temps partiel. A l'exception des employés permanents, tous doivent renégocier annuellement leur contrat. Tous ont affirmé que les heures supplémentaires n'étaient jamais rémunérées. Presque tous les agents doivent employer au moins deux langues au travail, dont le français et l'anglais, ou une diversité de langues. Quatre agents doivent cependant utiliser trois langues.

Par ailleurs, le nombre d'heures travaillées par semaine varie de 32 à 60 heures pour les agents engagés à temps complet. La durée moyenne de la semaine de travail est de 41,3 heures. Quant aux employés à temps partiel, ils sont engagés de 21 à 30 heures par semaine, pour une moyenne de 27 heures. Enfin, sept agents nous ont fait part de leur participation à un syndicat ou à une association protégeant leurs droits et leurs conditions de travail.

Interrogés sur le titre officiel de leur emploi, les agents nous ont fourni les réponses suivantes.

agent de liaison	3 répondants
agent de milieu	3 répondants
agent d'information	1 répondant
agent communautaire	1 répondant
soutien scolaire et linguistique	1 répondant
pas de réponse	4 répondants

Cependant, après consultation auprès des commissions scolaires concernées par notre étude, nous nous sommes rendu compte que les postes d'agents de liaison n'existent pas dans les descriptions officielles de tâche. La plupart d'entre eux sont classés comme agents d'information, ou selon d'autres catégories d'emploi, et reçoivent la rémunération correspondant à ce titre. Comme à Montréal, presque tous les agents doivent employer au moins deux langues au travail, dont l'anglais et leur langue d'origine. Seuls trois d'entre eux utilisent plus de deux langues.

Invités à décrire brièvement les milieux dans lesquels ils interviennent, les agents nous ont fourni des informations au sujet du statut socio-économique des clientèles, des ethnies les plus représentées et des langues les plus parlées. Ils ont aussi indiqué le nombre d'écoles dans lesquelles ils oeuvrent. Tandis que la majorité des agents (7) interviennent dans des milieux de statut socio-économique faible, trois agents oeuvrent dans des milieux de statut moyen et les autres travaillent dans des écoles d'une diversité de statuts. Dans toutes les écoles visées par l'action des agents, la clientèle représente une pluralité d'ethnies, lesquelles parlent une diversité de langues. Nos données nous révèlent également que neuf agents interviennent dans une seule école, trois agents oeuvrent dans deux ou trois écoles et un seul doit travailler dans plus de trois écoles.

TORONTO

Selon les données recueillies auprès des treize répondants de Toronto ayant accepté de compléter le questionnaire écrit, nous constatons que l'écart entre les conditions d'emploi de chacun des agents de liaison n'est pas aussi grand qu'à Montréal. Au plan salarial, les neuf agents ayant fourni des informations précises gagnent entre 19000$ et 41000$, pour une moyenne de 28315$. La plupart des autres répondants ont dit qu'ils recevaient un salaire adéquat. Une seule personne a indiqué que son salaire était nettement insuffisant.

Probablement à cause de la nature des services de ces conseils scolaires, la grande majorité des agents, soit huit d'entre eux, ont un statut d'employé permanent à temps complet. Leur contrat est renouvelé automatiquement à la fin de chaque année. La plupart des autres ont des contrats temporaires de dix mois, renégociés annuellement. Seuls six agents ont dit qu'ils travaillaient à temps complet, les autres n'ont pas répondu à cette question. Enfin, tous ont affirmé que leur travail supplémentaire n'était jamais rémunéré.

Quant à la durée de leur semaine de travail, elle varie de 40 à 70 heures, pour une moyenne de 49,6 heures, selon douze répondants. Dix des treize répondants font partie d'un syndicat ou d'une association professionnelle. Les titres officiels de leur occupation, lesquels varient d'une commission scolaire à l'autre, sont les suivants:

School Community Relation Officer or Worker	4 répondants
School Community Outreach Worker	3 répondants
Community Liaison Officer	1 répondant
Multicultural Consultant	3 répondants
agent de liaison communautaire	1 répondant
animatrice scolaire et communautaire	1 répondant

Dans cette ville, les agents interviennent surtout dans des écoles dont le statut socio-économique est soit faible (6 agents) soit moyen (5 agents). Seulement deux agents oeuvrent dans une ou des écoles de statut socio-économique élevé. De plus, bien que les agents identifient des concentrations ethniques ou linguistiques dans certaines écoles, la presque totalité des répondants affirment que la clientèle de la plupart des établissements dans lesquels ils interviennent sont pluriethniques et multilingues. Enfin, alors que cinq agents oeuvrent dans deux ou trois écoles, il semble qu'une grande proportion d'entre eux doit répondre à l'appel dans quatre, cinq, dix et même plus de vingt écoles.

VANCOUVER

Les données recueillies auprès des six répondants de Vancouver au sujet des conditions d'emploi sont vraiment insuffisantes pour nous permettre de tirer des conclusions sur l'ensemble des agents de cette ville. Cependant, nous croyons qu'ils méritent d'être exposés, ne serait-ce que pour avoir un indice des conditions prévalant pour certains d'entre eux. Trois des six agents ont accepté de nous divulguer leur salaire; les autres ont affirmé qu'il était insuffisant ou qu'il pourrait être meilleur. Le salaire des trois autres agents varient entre 19084$ et 23160$, pour une moyenne de 20801$. Par ailleurs, tous ont affirmé que leur travail supplémentaire n'était jamais rémunéré. Presque tous les agents doivent utiliser deux langues au travail, dont l'anglais et leur langue d'origine. Une seule personne emploie trois langues.

Le régime d'emploi des six agents se décrit comme suit: trois sont permanents, trois ont un contrat temporaire, lequel doit être renégocié annuellement avec l'organisme subventionnaire. Cinq des six répondants ont dit qu'ils travaillaient à temps plein, à raison 40,8 heures par semaine, en moyenne. La durée de la semaine de travail varie entre 37,5 et 50 heures, et même plus, selon chacun des répondants. Quatre agents font partie d'un syndicat ou d'une association professionnelle et leur titre d'emploi est:

Multicultural School Worker	3 répondants
Multicultural Home-School Worker	3 répondants

Nos données nous révèlent que tous les agents interviennent dans l'ensemble des écoles de leur conseil scolaire, soit de 15 à 45 établissements, lesquels sont de statut socio-économique faible ou moyen. Étant donné que les agents de cette ville semblent intervenir surtout auprès d'une ethnie spécifique dans un grand nombre d'écoles, les répondants n'ont donné aucune information sur la représentation ethnique de chacun de ces établissements, lesquels sont comme à Toronto et à Montréal, selon des informations recueillies auprès des conseils scolaires, la plupart du temps pluriethniques, avec une ou deux concentrations ethniques.

3.1.1.3 Possibilités de promotion

Un des stimulants professionnels généralement reconnu est la possibilité de promotion offerte par le milieu de travail. Nous avons donc demandé aux diverses catégories de répondants d'exprimer leurs perceptions face aux chances d'avancement offertes aux agents de liaison par l'employeur. Les quelques répondants des trois villes s'entendent pour dire que les possibilités de promotion sont généralement faibles ou même nulles. En effet, la grande majorité des seize répondants de Montréal estiment que les chances d'avancement sont nulles (11 répondants). Cinq personnes les jugent moyennes (4) ou nombreuses (1), mais à la condition de détenir les diplômes requis en éducation, soit au moins un baccalauréat.

A l'instar des répondants de Montréal, trois répondants de Toronto sur quatre sont convaincus que les chances d'avancement sont nulles (15 des 20 répondants). Les autres estiment qu'elles sont moyennes. Quant aux huit répondants de Vancouver, tous jugent les chances de promotion nulles.

3.1.2 Ressources humaines et matérielles offertes à l'agent de liaison

Dans le but d'évaluer la qualité des ressources humaines et matérielles offertes à l'agent de liaison par les organismes recourant à leurs services, nous avons recueilli des données sur quatre dimensions particulièrement importantes à ce point de vue: le perfectionnement et la formation des agents en exercice, l'encadrement et la supervision de leur travail, leurs possibilités de contacts avec d'autres agents et enfin l'existence de ressources humaines et matérielles dans la communauté.

3.1.2.1 Le perfectionnement et la formation des agents de liaison

Dans un premier temps, nous avons vérifié auprès des agents de liaison s'ils avaient bénéficié d'une formation ou d'un perfectionnement préparatoire à leur nouvelle fonction (questionnaire écrit), et, dans un second temps, nous avons demandé à toutes les catégories de répondants d'identifier les besoins de perfectionnement des agents (question ouverte de l'entrevue).

MONTRÉAL

Dix des treize répondants de Montréal nous affirment qu'ils n'ont bénéficié d'aucune formation ni de perfectionnement préparatoire à leur rôle d'agent. Seules trois personnes mentionnent l'existence d'un certain perfectionnement, lequel était relié, pour l'un, aux tâches de secrétariat, et, pour un autre, au développement des relations humaines. Le troisième agent a fait état de sa formation universitaire de base, laquelle ne constitue pas un perfectionnement à proprement parler.

En ce qui concerne les besoins de perfectionnement des agents en exercice identifiés par les divers répondants, nous avons recueilli 88 commentaires émis par 47 répondants. Nous les avons regroupés dans les catégories suivantes.

Développement de connaissances	41%	des commentaires
Développement d'habiletés	38,7%	des commentaires
Formation pratique en relations humaines	6,8%	des commentaires
Autres formes de perfectionnement	5,7%	des commentaires
Existence de besoins, sans les préciser	4,6%	des commentaires
Aucun besoin spécifique	1,1%	des commentaires
Ne sait pas	2,3%	des commentaires

Selon presque quatre commentaires sur cinq, les besoins de perfectionnement des agents se concentrent surtout autour du "développement de connaissances" ou "d'habiletés" reliés à leur travail. Dans la première catégorie de réponses, "développement de connaissances", laquelle regroupe 41% des commentaires, trois types de connaissances sont surtout invoqués: 1) les connaissances de type général, comme celles reliées à l'interculturel, aux programmes scolaires et au système scolaire; 2) les connaissances reliées aux différentes ethnies, au milieu communautaire ou à la réalité sociale; 3) les connaissances de type scolaire reliées aux domaines de la démographie, de la pédagogie et de la psychologie. Quant aux commentaires de la seconde catégorie intitulée "développement d'habiletés", on soutient plutôt qu'il faudrait développer les capacités des agents dans les domaines suivants: la relation d'aide, l'animation, l'organisation, la participation (capacité de travailler en équipe et de susciter la participation chez les autres), la communication d'informations, la médiation, l'analyse des besoins et la résolution de problèmes.

Dans la catégorie "autres formes de perfectionnement", on suggère d'offrir la possibilité aux agents de rencontrer leurs collègues afin de discuter de leurs expériences communes et de se ressourcer. Quelques autres répondants estiment que les agents ont besoin de formation pratique en relations humaines, sans définir plus à fond ce besoin. Les autres répondants ne savent pas quelle forme de perfectionnement proposer, ou affirment que les agents n'en ont aucun besoin.

TORONTO

Parmi les douze agents de Toronto ayant répondu, neuf affirment avoir bénéficié d'une formation ou d'un perfectionnement directement relié à leur emploi. Quatre d'entre eux font référence à leur formation universitaire de base, alors que les cinq autres agents mentionnent plutôt un perfectionnement ponctuel se définissant surtout comme une initiation à leur nouvel emploi. Deux d'entre eux ajoutent également la participation à plusieurs ateliers dans le cadre de congrès ou de colloques.

Invités à identifier les besoins de perfectionnement des agents en exercice, les trente répondants de cette ville font 114 commentaires, que nous avons regroupés dans les catégories suivantes.

Développement de connaissances	48,2%	des commentaires
Développement d'habiletés	29,1%	des commentaires
Autres formes de perfectionnement	11,4%	des commentaires
Formation pratique en relations humaines	8,8%	des commentaires
Existence de besoins, sans les préciser	1,8%	des commentaires

A l'instar des résultats de Montréal, les deux premières catégories, "développement de connaissances" et développement d'habiletés", regroupent la très grande majorité des commentaires, soit plus de trois interventions sur quatre. Dans la première catégorie de réponses, "développement de connaissances", on retrouve sensiblement les mêmes suggestions de perfectionnement qu'à Montréal, soit, 1) les connaissances de type général, comme celles reliées à l'interculturel, aux programmes scolaires et au système scolaire; 2) les connaissances reliées aux différentes ethnies, au milieu communautaire ou à la réalité sociale; 3) les connaissances de type académique reliées aux domaines de la pédagogie et de la psychologie. Cependant, les répondants de Toronto identifient, pour cette troisième sous-catégorie, les connaissances andragogiques mais ne mentionnement pas la psychologie. Quant aux commentaires regroupés dans la seconde catégorie, "développement d'habiletés", on identifie encore les mêmes habiletés qu'à Montréal, mais en accordant un poids différent aux points mentionnés. Ainsi, on soutient qu'il faut surtout former les agents à la relation d'aide, à la résolution de problèmes, à la participation (capacité de travailler en équipe et de susciter la participation chez les autres), à l'animation, à la communication d'informations, à l'organisation et à la médiation.

Dans la catégorie "autres formes de perfectionnement", on suggère le ressourcement auprès d'autres agents, la participation à des ateliers de perfectionnement ou à des congrès. Quelques uns estiment également que les agents ont des besoins de formation pratique en relations humaines. Les autres répondants ne savent pas quelle forme de perfectionnement proposer.

VANCOUVER

Les six agents de Vancouver affirment avoir bénéficié d'une formation ou d'un perfectionnement directement relié à leur emploi. Deux d'entre eux font référence à leur formation universitaire de base alors que les quatre autres agents mentionnent plutôt un perfectionnement ponctuel se définissant comme une initiation à leur nouvel emploi et la participation à divers congrès et ateliers de formation offerts dans une variété d'organismes.

Dix-sept répondants de Vancouver ont ensuite fourni 57 commentaires exposant leurs perceptions des besoins de perfectionnement des agents de liaison. A l'instar des répondants des autres villes, ceux de Vancouver identifient d'abord le besoins de développer des connaissances et ensuite des habiletés d'intervention, comme l'illustrent les résultats présentés ci-dessous.

Développement de connaissances	43,8%	des commentaires
Développement d'habiletés	24,7%	des commentaires
Autres formes de perfectionnement	19,3%	des commentaires

Formation pratique en relations humaines	10,5%	des commentaires
Ne sait pas	1,8%	des commentaires

Dans la première catégorie de réponses, "développement de connaissances", on retrouve sensiblement les mêmes suggestions de perfectionnement pour ce qui concerne les deux premières sous-catégories, soit, 1) les connaissances de type général, comme celles reliées à l'interculturel, aux programmes scolaires et au système scolaire, et 2) les connaissances reliées aux différentes ethnies, au milieu communautaire ou à la réalité sociale. Cependant, presque aucun besoin relié aux connaissances de type scolaire n'est mentionné. La plupart des besoins regroupés dans la seconde catégorie, "développement d'habiletés", sont reliés aux habiletés de relation d'aide. En plus s'ajoutent quelques mentions au sujet des besoins de développer les capacités de participer, de résoudre des problèmes, d'organiser, d'informer et d'enseigner.

Dans la catégorie "autres formes de perfectionnement", laquelle regroupe une plus grande proportion de commentaires qu'à Montréal ou Toronto, on suggère le ressourcement auprès d'autres agents et la participation à des ateliers de perfectionnement. Quelques-uns estiment également que les agents ont des besoins de formation pratique en relations humaines. Les autres ne savent que répondre.

3.1.2.2 Encadrement et supervision

L'encadrement et la supervision offerts aux agents sont des élément d'importance capitale étant donné la nouveauté relative de la fonction, particulièrement à Montréal, et l'ambiguïté quant à la définition de tâches que nous avons observée dans les différents documents reçus des commissions scolaires. Dans le but de décrire l'ensemble du processus, nous avons interrogé les divers répondants au sujet de plusieurs aspects de l'encadrement: la latitude de fonctionnement laissée aux agents, les modalités d'encadrement, la fréquence de rencontres avec le superviseur, la forme des rapports fournis à l'employeur, la perception des agents au sujet de l'adéquation de la supervision et enfin leurs besoins de supervision. Certaines questions ont été posées à l'ensemble des répondants, d'autres aux agents seulement.

Dans un premier temps, nous avons demandé à quelques personnes des diverses catégories de répondants de donner leur perception sur les dimensions suivantes: latitude de fonctionnement, modalités d'encadrement, personnes effectuant cet encadrement, fréquence des rencontres et forme des comptes rendus[1].

---

1 Le faible nombre de répondants à certaines questions de cette dimension s'explique par le fait que les interviewers avaient reçu la consigne de ne pas interroger plus de deux personnes par école à ce sujet afin de raccourcir le protocole d'entrevue des autres personnes interviewées.

MONTRÉAL

A la question relative à la marge de manoeuvre dont l'agent bénéficie dans l'accomplissement de son travail, 72,2% des 36 répondants de Montréal soutiennent qu'ils ont une grande latitude de fonctionnement. Seuls 13,9% des répondants font des commentaires en rapport avec certaines restrictions quant à leur marge de manoeuvre, mais ces interventions se rapportent surtout à des problèmes d'efficacité de l'intervention des agents. Enfin, 13,9% des répondants ne peuvent se prononcer.

En dépit de cette grande latitude laissée à l'agent, y a-t-il un encadrement? Et quelle forme prend-il lorsqu'il existe? Voici les réponses des 21 répondants de Montréal à ces questions.

Absence d'encadrement (7)	33,3% des répondants
Diverses modalités d'encadrement (13)	62,1% des répondants
Evaluation (4)	
Supervision (4)	
Soumission de projets (4)	
Autres modalités (organisation du temps) (1)	
Ne sait pas (1)	4,8% des répondants

Malgré la grande marge de manoeuvre laissée aux agents à Montréal, presque deux répondants sur trois identifient diverses modalités d'encadrement: évaluation, supervision, soumission de projets et encadrement par le biais de l'établissement d'un horaire ou d'un calendrier de travail avec l'agent.

La supervision des agents est assumée par diverses personnes selon 29 répondants. Tantôt elle est effectuée par le personnel de la commission scolaire, représenté par un conseiller pédagogique, selon 48,3% des répondants, tantôt par la direction de l'école, selon 44,8% des répondants. Une faible proportion des répondants, soit 7%, disent que la supervision est plutôt assurée par un autre agent, ou conjointement par des individus de la commission scolaire et l'école.

La fréquence des rapports effectués par l'agent au sujet de son travail varie également considérablement selon 23 répondants, tel que cela est illustré par les données présentées ci-après.

Hebdomadairement	34,8% des répondants
Mensuellement	8,7% des répondants
Trimestriellement	21,7% des répondants
Annuellement	17,4% des répondants
Au besoin	17,4% des répondants

Selon ces données, la modalité la plus fréquente est la présentation hebdomadaire ou trimestrielle d'un compte rendu de son travail. Pour deux répondants sur trois, ces comptes rendus s'effectuent par écrit (66,7%). Cependant, 23,8% des répondants croient que l'agent communique le rapport de ses activités par écrit et/ou verbalement, selon les besoins. Les autres, soit 9,5% des répondants, disent plutôt qu'ils le font verbalement uniquement.

TORONTO

Selon 67,7% des 34 répondants de Toronto, les agents bénéficient également d'une grande latitude de fonctionnement. Seuls 20,6% des répondants mentionnent certaines limites reliées à l'efficacité de l'intervention des agents. Enfin, 11,8% des répondants ne peuvent se prononcer. Quant aux modalités d'encadrement, lorsqu'elles existent, les 23 répondants de Toronto les définissent comme suit.

Absence d'encadrement (1)	4,3%	des répondants
Diverses modalités d'encadrement	95,6%	des répondants

Evaluation (6)
Supervision (2)
Soumission de projets (3)
Autres modalités
(l'organisation du temps) (11)

Malgré la latitude laissée aux agents à Toronto, presque tous les répondants affirment qu'une certaine forme d'encadrement existe: supervision par la gestion du temps de l'agent, l'évaluation, l'encadrement des projets soumis par les agents et la supervision. La discussion avec l'agent au sujet de l'organisation de son temps semble être la mesure de supervision la plus utilisée.

La supervision des agents est assumée par diverses personnes selon dix-neuf répondants de Toronto. Tantôt elle est effectuée par le responsable du programme, selon 45,5% des répondants, tantôt par le chef de groupe, selon 36,4% des répondants. Une faible proportion des répondants, soit 18,2%, diront que la supervision est plutôt assurée par un autre agent ou conjointement par des individus du conseil scolaire et des écoles. Selon 22 répondants, la fréquence des rapports effectués par l'agent au sujet de son travail varie également considérablement, tel que cela est illustré par les données présentées ci-après:

Quotidiennement	4,5%	des répondants
Hebdomadairement	9%	des répondants
Mensuellement	18,2%	des répondants
Trimestriellement	4,5%	des répondants
Annuellement	18,2%	des répondants
Au besoin	45,5%	des répondants

Selon ces données, la fréquence des rencontres d'encadrement varie considérablement et semble flexible, afin de s'ajuster aux besoins des agents. Pour plus d'un répondants sur deux, les agents doivent produire des rapports de leurs activités par écrit (55%); pour 25% des autres répondants, ces rapports s'effectuent plutôt verbalement. Cependant 15% des répondants croient que l'agent a recours tant au rapport écrit que verbal et 5% des répondants affirment qu'il n'ont pas à faire état de leurs activités (nombre total de répondants: 20).

VANCOUVER

A Vancouver, 80% des quinze répondants des diverses catégories soutiennent qu'ils ont une grande latitude de fonctionnement. Cependant 33,3% des répondants mentionnent certaines limites reliées à l'efficacité de l'intervention des agents de liaison. Enfin, 6,7% des répondants ne peuvent se prononcer.

Selon dix répondants de Vancouver, l'encadrement des agents est assuré de trois façons: l'évaluation de leurs interventions (4), la supervision (4) et l'encadrement par le biais de discussions avec l'agent au sujet de son emploi du temps (1). Enfin, un des répondants ne peut se prononcer.

La supervision des agents est assumée par diverses personnes selon douze répondants de Vancouver. Tantôt elle sera effectuée par le personnel de la commission scolaire, selon 41,7% des répondants, tantôt par la direction des écoles, selon 58,3% des répondants.

Selon douze répondants, la fréquence des rapports effectués par l'agent au sujet de son travail varie également considérablement, tel que cela est illustré par les données présentées ci-après.

Hebdomadairement	16,7% des répondants
Mensuellement	25% des répondants
Trimestriellement	8,3% des répondants
Annuellement	25% des répondants
Au besoin	25% des répondants

Selon ces données, une assez grande diversité de modalités semble adoptée par les conseils scolaires de Vancouver. Pour deux répondants sur dix, ces comptes rendus s'effectuent par écrit. Cependant, les huit autres répondants croient que l'agent communique le rapport de ses activités tant par écrit que verbalement, selon les besoins.

3.1.2.2.1 Concordance de l'encadrement avec les besoins

Nous avons ensuite voulu savoir si le processus d'encadrement correspondait aux besoins des agents des différentes villes et, dans un second temps, identifier leurs besoins dans ce domaine[1].

MONTRÉAL

A Montréal, quatorze répondants se sont prononcés au sujet de la concordance des services d'encadrement offert et les besoins des agents de liaison dans ce domaine. Dix d'entre elles estiment que l'encadrement dispensé répond totalement aux besoins des agents. Une personne exprime certaines réserves et trois individus sont d'avis que les besoins ne sont pas satisfaits. A la question portant sur l'identification des besoins d'encadrement, seuls cinq commentaires ont été effectués. Trois commentaires mentionnent le besoin d'une évaluation continue et deux interventions soulignent que les besoins seraient plus grands si le travail de l'agent atteignait plus de profondeur.

TORONTO

Les neuf répondants de Toronto estiment que les services de supervision rencontrent les besoins des agents (6 totalement et 3 invoquent certaines réserves). Une personne identifie le besoin d'une évaluation plus fréquente du travail des agents et une autre estime aussi que les besoins seraient plus grands si le travail atteignait plus de profondeur.

VANCOUVER

La perception des sept répondants de Vancouver s'accorde avec celle de leurs collègues des autres villes. Trois répondants estiment que les services rencontrent totalement les besoins des agents et quatre autres répondants émettent certaines réserves. Par ailleurs cinq agents disent que les besoins seraient plus grands si leurs interventions atteignaient plus de profondeur.

---

1 Seules quelques personnes dans chacun des établissements ou chacune des commissions scolaires ont été interviewées à ce sujet afin de ne pas allonger le protocole d'entrevue des autres répondants.

3.1.2.3 Possibilités de contacts avec d'autres agents de liaison

La possibilité offerte aux agents de rencontrer d'autres collègues et d'échanger avec eux au sujet de leur vécu représente une forme d'entraide professionnelle très importante, étant donné les caractéristiques particulières de leur tâche. Cela nous apparaît d'autant plus important que plusieurs agents travaillent de façon isolée dans une école ou plusieurs écoles. Le statut incertain ou même ambigu de ces intervenants fait ressortir davantage le besoin d'un tel appui et, par conséquent, la pertinence d'une telle question. Dans des questions de l'entrevue, nous avons d'abord interrogé les agents sur l'existence et la fréquence de tels contacts et ensuite nous leur avons demandé s'ils désiraient en susciter davantage.

MONTRÉAL

A Montréal, treize agents se sont prononcés sur la question de l'existence de contacts. Selon quatre agents, les contacts sont fréquents, selon quatre autres, ils sont peu fréquents et, enfin, selon cinq agents, il n'y a aucun contact. Parmi ces treize répondants, neuf ont émis le souhait d'avoir des contacts plus fréquents.

TORONTO

Selon la majorité des douze agents de Toronto, les rencontres entre agents sont fréquentes (7). Cependant, trois agents estiment qu'elles sont peu fréquentes et, enfin, deux autres agents affirment qu'il n'y a aucun contact. Par ailleurs un seul agent souhaite avoir plus de contacts avec d'autres agents.

VANCOUVER

Parmi les six agents de Vancouver, deux estiment que les contacts entre agents sont fréquents et quatre les jugent peu fréquents. Un seul agent aimerait augmenter la fréquence de ces contacts.

3.1.2.4 Existence de ressources humaines et matérielles dans la communauté

La possibilité pour l'agent d'intervenir avec efficacité tant auprès de l'école que dans la communauté repose en partie sur les ressources humaines et matérielles disponibles dans le milieu. Le rôle de liaison entre l'école et la communauté peut s'en trouver ainsi grandement facilité. Dans le questionnaire écrit, nous avons demandé aux agents de nous dire s'ils pouvaient bénéficier de ressources humaines ou matérielles dans la communauté et, le cas échéant, de les identifier.

MONTRÉAL

A Montréal, onze des treize répondants bénéficient de ressources humaines de la communauté. En plus des Centres locaux de services communautaires qui ont été identifiés par plus de la moitié des répondants, les autres ressources semblent assez variées: associations ethniques, centres communautaires, bénévoles, parents de minorités ethniques, membres d'églises ou de temples, commerçants. Par ailleurs, les ressources matérielles ne sont pas aussi facilement accessibles puisque seulement six répondants affirment pouvoir y recourir. Ces ressources ont été définies comme l'accès à des salles ou de l'équipements, l'exploitation d'objets d'art ou d'artisanat et enfin l'usage de documents d'information sur les minorités ethniques.

TORONTO

L'accès à des ressources humaines ou matérielles est sensiblement le même à Toronto qu'à Montréal. Onze des treize répondants ont eu recours à des ressources humaines de la communauté, lesquelles sont surtout des personnes des services publics, des centres communautaires et des associations ethniques, ainsi que des bénévoles, des parents de minorités ethniques, des interprètes et des traducteurs. Les sept agents de cette ville bénéficiant de ressources matérielles identifient surtout l'utilisation de salles et d'équipements fournis par des organismes communautaires, des églises ou des temples. On mentionne également la contribution financière de certaines associations.

VANCOUVER

A Vancouver, tandis que cinq des six agents peuvent jouir de ressources humaines, quatre agents bénéficient de ressources matérielles. Les ressouces humaines identifiées sont les suivantes: services publics et légaux, associations ethniques, églises et temples, travailleurs communautaires. Les ressources matérielles se définissent surtout par l'usage de salles et d'équipements.

3.1.2.5. Similitudes et différences entre les trois villes

Tandis qu'à Toronto et Vancouver l'engagement des agents s'effectue par les conseils scolaires, à Montréal ce sont surtout les écoles qui jouent ce rôle. Bien que l'embauche des agents directement par les écoles favorise une concertation du personnel et quelquefois des parents quant au rôle qu'on veut leur faire jouer, la centralisation de cette fonction au conseil scolaire semble entraîner plus d'uniformisation des modalités d'engagement. Même si l'uniformisation des modalités d'engagement des agents semble engender plus de rigueur, le procédé n'est pas exempt de problèmes puisque, selon des résultats de la section "changement souhaités" du chapitre cinq, plusieurs répondants réclament une meilleure sélection de ces intervenants. Ces deux formules, qui ont leurs avantages et leurs inconvénients, dépendent de l'orientation que l'on veut donner à ce service. Si le but visé est de répondre aux besoins spécifiques d'une école en particulier, on augmente les chances de réussite en laissant l'initiative de cette démarche aux différents partenaires de cet établissement. Par ailleurs, si l'on désire plutôt répondre aux besoins de certaines catégories de clientèle, comme les groupes ethniques minoritaires, par exemple, l'engagement des agents par un service centralisé dans les commissions scolaires en fonction de certaines priorités présente certains avantages.

En rapport avec les conditions d'emploi, les données recueillies auprès des agents interviewés dans ces trois villes nous suggèrent d'abord deux grandes constatations: A) les conditions d'emploi des agents interviewés semblent varier considérablement entre les différentes villes et correspondre à trois modèles différents; B) les conditions d'emploi de chacun des agents de liaison de Montréal varient très sensiblement entre elles. Bien que les conditions d'emploi varient d'une commission scolaire à l'autre à l'intérieur d'une même ville, il semble que chacune d'entre elles ait son modèle propre.

Les six agents de Vancouver sont ceux qui semblent avoir les conditions d'emploi les plus homogènes: ils gagnent sensiblement le même salaire, sont engagés sur la base d'un contrat annuel et oeuvrent dans un grand nombre d'écoles, surtout auprès de la clientèle appartenant à leur ethnie. A Toronto, il semble que les conditions soient plus diversifiées qu'à Vancouver, surtout à cause des variations entre conseils scolaires, mais les agents interviewés gagnent un salaire plus élevé, se situant autour de la moyenne de 28315$, ont une semaine de travail moyenne toujours d'au moins 40 heures, sont rattachés directement à un conseil scolaire, oeuvrent dans un moins grand nombre d'écoles, pour la plupart, et interviennent chacun auprès de quelques ethnies, malgré leur assignation à une ethnie spécifique.

Le modèle montréalais se différencie très sensiblement de ceux des autres villes, surtout par le fait que les agents sont, dans presque tous les cas, rattachés à une école spécifique et que les conditions d'emploi varient beaucoup d'un agent à l'autre, selon leur rattachement ou non à une commission scolaire. Bien que la moyenne de salaire, 29533$, soit plus élevée qu'à Toronto et Vancouver, l'écart entre le salaire le plus et le moins élevé est énorme. De plus, les agents qui ne sont pas directement rattachés à un conseil scolaire sont ceux qui retirent la plus faible rémunération, laquelle peut être aussi peu élevée que 18000$ par année. Cette constatation se vérifie également pour ce qui concerne la durée de la semaine de travail. En effet, les agents engagés par des écoles, grâce à des budgets de leur commission scolaire, bénéficient de semaines de travail beaucoup plus courtes que les autres agents. Cependant, en moyenne, la semaine de travail des agents de Montréal est beaucoup plus courte que celle des agents des deux autres villes.

D'autres résultats indiquent très clairement que à moins de détenir les diplômes universitaires éxigés en éducation, l'agent ne possède virtuellement aucune chance d'être promu au sein de l'organisation qui l'emploie. La promotion ne peut donc constituer un facteur motivationnel réel dans la très grande majorité des cas. Il faut donc chercher ailleurs les raisons de l'acceptation par les agents de liaison des longues semaines de travail et de conditions d'emploi souvent précaires. Pressions de l'employeur? Conjoncture incertaine du marché du travail? Très fort engagement des agents de liaison à leur emploi?

Les résultats rapportés ci-après nous aideront à mieux comprendre l'attitude des agents en rapport avec cette situation. Néanmoins, rappelons que, parmi les raisons ayant incité les répondants à accepter leur poste, la "recherche d'un emploi stimulant" comptait parmi les motivations principales; cela constitue certainement une partie des réponses à ces questions (voir chapitre deux).

Dans les villes visées par l'enquête, les répondants identifient prioritairement des besoins de perfectionnement de l'ordre du développement de connaissances, lesquelles se définissent surtout par: a) des connaissances de type général reliées à l'interculturel et aux programmes scolaires, b) des connaissances reliées aux différentes ethnies, au milieu communautaire ou à la réalité sociale, et c) des connaissances de type scolaire se rapportant à la pédagogie et à la psychologie. Seuls les répondants de Vancouver ne mentionnent pas de connaissances de type scolaire. Toujours plus de quatre commentaires sur dix vont dans ce sens.

L'accent mis sur les connaissances se comprendra mieux lorsqu'on abordera le chapitre sur la "description de tâches" des agents de liaison. En effet, nous verrons que la dimension de la transmission d'informations est prépondérante un peu partout. De plus la nouveauté relative des services explique qu'on ait tendance à développer chez les agents de liaison des habiletés de l'ordre du "savoir" plutôt que du "savoir faire" ou du "savoir être". La conception de leur rôle reste encore ambiguë; on en est encore à la première phase du contact avec le milieu communautaire dans plusieurs endroits. Comme le milieu scolaire connaît peu la nature des besoins des parents et des conditions de l'établissement de relations avec la communauté et la famille, on a tendance à favoriser ce domaine des connaissances.

En deuxième lieu, on suggère le développement d'habiletés d'intervention, mais dans des proportions différentes d'une ville à l'autre. Bien que la formation à la relation d'aide constitue une véritable priorité dans les trois villes, à Montréal on suggère également le développement des capacités d'animation et d'organisation et, à Toronto, le développement des capacités de résoudre des problèmes et de favoriser la participation. La possibilité de rencontres fréquentes avec d'autres agents dans le but d'échanges sur des expériences communes représente une forme de ressourcement souvent identifiée comme une modalité valable de perfectionnement.

Dans les trois villes touchées par notre étude, il semble que les agents aient une grande latitude de fonctionnement, tout en bénéficiant de certaines modalités d'encadrement et tout en répondant à certaines exigences quant à l'évaluation de leurs activités professionnelles. Cette grande latitude s'explique probablement en partie par le fait que les agents sont les seuls à accomplir le type de travail qu'ils effectuent et que leur description de tâches n'est pas encore définie avec beaucoup de précision, comme nous le verrons au chapitre suivant.

Nos données font apparaître quelques différences au sujet des modalités d'encadrement prévalant dans chacune des trois villes. A Montréal, bien que la marge de manoeuvre laissée à l'agent semble plus grande qu'ailleurs, les rencontres d'encadrement sont plus fréquentes; par ailleurs, elles prennent des formes plus variées: évaluation, supervision, soumission de projets. La fréquence des rencontres d'encadrement des agents de Toronto est proportionnelle à leurs besoins, mais ces rencontres prennent surtout la forme de discussions au sujet de leur gestion du temps et de l'évaluation de leur travail. C'est à Vancouver que les rencontres sont les moins fréquentes. L'encadrement s'effectue principalement, selon les quelques répondants, via la supervision et l'évaluation de leurs interventions.

Les quelques répondants des différentes villes ayant donné leur opinion sur la concordance de l'encadrement prodigué aux agents avec leurs besoins dans ce domaine soutiennent que l'encadrement est adéquat. Seuls quelques individus affirment le contraire ou émettent des réserves. Par ailleurs, la nécessité d'une évaluation continue est le seul besoin véritablement identifié par quelques personnes.

Les agents de Toronto bénéficient de contacts avec leurs collègues plus fréquemment qu'ailleurs. A Vancouver et Montréal, ces relations sont peu ou pas fréquentes. Bien qu'à Montréal, les agents désirent majoritairement améliorer cet aspect de leurs conditions de travail, leurs collègues de Vancouver n'en expriment pas le besoin. Si les agents de liaison étaient entraînés à l'entraide professionnelle, peut-être en verraient-ils les avantages et souhaiteraient-ils augmenter la fréquences des rencontres.

Dans les trois villes visées par l'enquête, les agents peuvent compter davantage sur des ressources humaines de la communauté que sur des ressources matérielles. En effet, tandis que les ressources humaines sont nombreuses et variées, services publics, associations ethniques, centres communautaires, les ressources matérielles se limitent souvent à la possibilité d'utiliser des salles et des équipements.

3.1.3 Les gratifications personnelles des agents et les effets des conditions de l'emploi sur leur vie personnelle et familiale

Dans cette dimension, nous avons voulu aborder deux aspects plus personnels découlant du travail des agents: les gratifications et les effets des conditions de l'emploi sur leur vie personnelle et familiale. Les bénéfices ou les gratifications que l'intervenant retire d'un emploi a des conséquences importantes quant à son degré d'engagement dans son travail et sa satisfaction générale. Les effets des conditions de travail sur sa vie personnelle et familiale contribuent également à rendre cet emploi satisfaisant ou non.

3.1.3.1 Gratifications personnelles des agents face à leur travail

En rapport avec la première variable de cette dimension, les gratifications personnelles, nous avons demandé aux agents de liaison d'identifier, à l'aide d'une question ouverte de l'entrevue, ce qu'ils retiraient personnellement de cet emploi. Cette question prend d'autant plus d'importance que les conditions d'emploi sont précaires pour plusieurs agents.

MONTRÉAL

Les quatorze agents de Montréal ont apporté dix-sept commentaires que nous avons classés en quatre catégories

Développement personnel	47,1%
Satisfactions personnelles	35,5%
Sentiment d'être utile	11,5%
Sentiments partagés	5.9%

Presque un commentaire sur deux invoque des gratifications liées au développement personnel. Celles-ci se définissent surtout par le développement d'une attitude plus ouverte aux différences, par l'apprentissage de nouvelles connaissances et par l'épanouissement personnel dans les relations interpersonnelles. Les résultats rapportés au chapitre précédent au sujet des motivations face à l'emploi nous suggèrent l'existence d'un lien très fort entre les gratifications recherchées par les agents et les motivations les ayant incités à accepter leur poste.

Selon les commentaires regroupés dans la seconde catégorie, "satisfactions personnelles", qui comptent pour 35,5% des interventions, les agents retirent beaucoup de satisfaction de la rétroaction positive provenant des parents, des élèves et de la communauté. Le développement personnel et la satisfaction que les agents retirent de leur emploi constituent les deux formes de gratification le plus fréquemment identifiées.

Quelques personnes expriment, selon les commentaires de la catégorie "sentiments d'être utile", une satisfaction de pouvoir venir en aide à des personnes de leur propre groupe ethnique. Enfin, dans la dernière catégorie, nous retrouvons un commentaire exprimant tant la satisfaction personnelle qu'une grande empathie face aux nombreux problèmes vécus par les gens de minorités ethniques.

TORONTO

A Toronto, seize agents ont apporté 29 commentaires, lesquels ont été classés en trois catégories, dont la plupart invoquent des gratifications se rapportant à la satisfaction personnelle qu'ils retirent de leur action.

Satisfaction personnelle	75,9%
Développement personnel	17,2%
Sentiments partagés	6,9%

En effet, dans plus de trois commentaires sur quatre, nous observons que les gratifications personnelles des agents proviennent de la satisfaction d'un travail bien accompli et de la rétroaction positive des parents, des élèves et des intervenants. Quelques interventions font référence au développement personnel, lequel est défini par une modification de ses attitudes dans le sens d'une plus grande ouverture à la différence et de l'apprentissage de connaissances nouvelles. Enfin, deux interventions mentionnent un sentiment mêlé de gratification et d'angoisse face à l'importance des problèmes vécus par certains parents.

VANCOUVER

Pour les cinq répondants de Vancouver, les gratifications proviennent principalement de la satisfaction de recevoir une rétroaction positive de la part des parents, des enfants, et de la satisfaction du travail bien accompli (neuf commentaires).

3.1.3.2 Effets des conditions de travail sur la vie personnelle et familiale

Quels effets les conditions de travail décrites plus haut ont-elles sur la vie personnelle et familiale des agents? Les données recueillies en rapport avec cette variable, à l'aide d'une question ouverte de l'entrevue, nous permettent d'identifier des effets positifs, mais aussi des conséquences négatives, voire néfastes, des conditions de travail des agents de liaison sur leur vie personnelle et familiale. Il nous apparaît important de considérer cette question étant donné les conséquences éventuelles de ces effets sur le degré d'engagement et de satisfaction des agents de liaison face à leur emploi.

MONTRÉAL

Les treize agents de Montréal ont apporté 21 commentaires, lesquels mettent en évidence les effets.

Effets positifs	57,1%
Effets négatifs	42,9%

Les conséquences positives touchent surtout la vie personnelle des répondants et se définissent par un changement de leur perception des minorités ethniques, par l'amélioration de leur confiance personnelle, par le développement d'amitiés avec une diversité de personnes et par l'apprentissage à vaincre le stress. Des répondants mentionnent aussi l'existence de retombées positives sur le développement de leur vie familiale, sans toutefois en préciser la nature.

Les commentaires de la deuxième catégorie, les effets négatifs, portent sur le stress amené à la maison, la difficulté de résister aux exigences trop grandes de certaines personnes et le stress de l'adaptation à un nouveau travail.

TORONTO

Quinze agents ont apporté dix-huit commentaires pour décrire les effets sur leur vie personnelle et familiale. Les interventions des agents de Toronto se différencient très sensiblement de celles de Montréal, comme nous pouvons le constater par les résultats suivants.

Effets positifs	5,6%
Effets négatifs	83,3%
Rien de particulier	11,1%

Le seul commentaire positif des agents de cette ville se rapporte au développement d'amitiés avec diverses personnes. Quant aux commentaires invoquant des effets négatifs, la presque totalité porte sur la fréquence des réunions ayant lieu le soir et les fins de semaine, lesquelles entraînent beaucoup de stress sur la vie familiale et personnelle. Soulignons que ces conséquences négatives découlent directement, non seulement des réunions en soirée ou pendant les fins de semaine, mais également des longues semaines de travail qui dépassent toujours quarante heures. On mentionne aussi la difficulté de satisfaire aux exigences démesurées de certaines personnes. Enfin soulignons que quelques personnes ne perçoivent aucune conséquence méritant d'être relevée.

VANCOUVER

Les dix commentaires rapportés par les six agents de Vancouver au sujet des effets sur leur vie personnelle et familiale vont dans le même sens que ceux des agents de Toronto. En effet, les effets négatifs surpassent radicalement les conséquences positives.

Effets positifs	20%
Effets négatifs	80%

Dans la catégorie "effets négatifs", nous avons identifié les mêmes éléments que les agents de Toronto: les rencontres en soirée et pendant les fins de semaine, beaucoup de stress amené à la maison, et la difficulté de satisfaire aux exigences de certaines personnes. Les retombées positives sur le développement de la vie familiale et le développement d'amitiés avec diverses personnes représentent les deux commentaires positifs rapportés par ces agents.

3.1.3.3 Similitudes et différences entre les trois villes

Les agents de Toronto et Vancouver reçoivent surtout leurs gratifications personnelles face à leur emploi de la satisfaction qu'ils retirent d'un travail bien accompli et de la rétroaction positive des personnes auprès desquelles ils interviennent. Selon les données recueillies à Montréal, nous constatons que les agents de cette ville retirent leurs gratifications tant dans leur développement personnel (changement d'attitudes, acquisition de nouvelles connaissances et leur propre épanouissement) que dans la satisfaction personnelle qu'ils ressentent face à un travail bien fait et à la rétroaction positive qu'ils reçoivent de leurs clients.

Selon ces résultats, les agents expriment l'existence de gratifications importantes face à leur emploi, lesquelles leur permettent de supporter certaines conditions d'emploi difficiles. La différence entre les gratifications exprimées par les agents de Montréal et celles de leurs collègues d'autres villes est notable.

L'opinion des agents de liaison de Montréal diverge grandement de celle de leurs collègues des autres villes quant aux effets des conditions de travail sur leur vie familiale et personnelle. En effets, tandis que les agents de Montréal estiment que leurs conditions de travail entraînent des effets plus positifs que négatifs, les agents de liaison des autres villes expriment très majoritairement le point de vue opposé.

Pour les agents de liaison des trois villes, les effets négatifs se définissent surtout par le stress amené à la maison à cause des longues soirées et des fins de semaine consacrées à des rencontres, ainsi qu'à la difficulté de résister aux exigences irréalistes de certaines personnes. Quant aux conséquences positives, les agents identifient principalement un changement de leur perception des minorités ethniques, l'amélioration de leur confiance personnelle, le développement d'amitiés avec une diversité de personnes et l'apprentissage à supporter un haut niveau de stress.

Les différences entre les agents de Montréal et ceux des autres villes s'expliquent en partie par le fait que la semaine de travail des premiers est en moyenne beaucoup plus courte. De plus, la description de tâche plus centrée sur les besoins de l'organisation scolaire, comme nous le verrons au prochain chapitre, limite probablement le nombre de réunions le soir et les fins de semaine, avec les parents ou des personnes de la communauté.

3.2 Les facteurs favorables et les obstacles au travail des agents de liaison

L'ensemble des conditions de travail que nous venons de décrire et d'analyser peut être perçu très différemment d'une personne à une autre. Pour certains agents, plusieurs conditions sont considérées comme étant favorables à leur travail et à leur développement personnel, pour d'autres, les mêmes éléments constituent des facteurs limitant la qualité de leur intervention ou menaçant leur qualité de vie personnelle ou familiale. Dans le but de décrire les tendances relative à cette réalité, nous avons demandé aux divers répondants, à l'aide des questions ouvertes de l'entrevue, d'identifier les facteurs favorables au travail des agents et les obstacles qui limitent leur action. Il deviendra ensuite possible, pour les différents services, d'intervenir afin de renforcer les facteurs favorables et tenter d'éliminer les obstacles. Nous exposerons d'abord les facteurs facilitant le travail des agents, pour ensuite présenter les facteurs limitant leur intervention.

Auparavant, examinons les données du tableau 3 qui illustrent la répartition des commentaires, selon qu'ils sont favorables ou non favorables et cela, pour chacune des villes visées par l'enquête.

TABLEAU 3

Répartition des commentaires se rapportant aux facteurs favorables et défavorables au travail des agents de liaison

Villes	MONTRÉAL		TORONTO		VANCOUVER	
Commentaires	N	%	N	%	N	%
Facteurs favorables	190	42,8	117	44,3	82	48,2
Facteurs défavorables	254	57,2	147	55,7	88	51,8
TOTAL	444	100	264	100	170	100

Tant à Montréal qu'à Toronto, bien qu'une forte proportion d'interventions se rapportant à des facteurs favorables soit présente, les répondants ont tendance à identifier spontanément plus d'obstacles au travail des agents de liaison. A Vancouver, la proportion est équivalente. Comme nous le verrons par la suite, la plus forte propotion des facteurs non favorables est reliée aux conditions d'emploi. Soulignons que la presque totalité des répondants des trois villes ont identifié tant des facteurs favorables que défavorables. En effet, à Montréal, respectivement 95,2% et 96,6% des répondants ont mentionné des facteurs favorables et défavorables. Tandis qu'à Toronto, la proportion est de 90,6% et 89,5%, à Vancouver, elle se situe à 100% pour les deux types de facteurs.

3.2.1 Les facteurs favorables dans chacune des villes

Nous avons interrogé les répondants de toutes les catégories au sujet des facteurs pouvant faciliter le travail des agents. Nous leur avons posé les questions suivantes: "Y a-t-il des facteurs qui facilitent particulièrement le travail? (Facteurs favorisant l'atteinte de ses objectifs de travail)." Face à la grande variété de facteurs identifiés par l'ensemble des répondants, nous avons créé des catégories de présentation des données, lesquelles se rapportent à l'école comme organisation, aux conditions d'emploi, aux caractéristiques des agents, des parents et des élèves, ainsi qu'aux facteurs liés à la communauté.

MONTRÉAL

A ce sujet, les 62 répondants de Montréal nous ont fourni 190 commentaires que nous avons classés en sept catégories, tel qu'illustré par la présentation des résultats ci-dessous.

Facteurs liés à l'école	39,5%
Facteurs liés à l'emploi	25,8%
Facteurs liés à l'agent	19%
Facteurs liés aux parents	10,5%
Facteurs liés à la communauté	2,6%
Facteurs liés à la clientèle	1,1%
Ne sait pas	1,5%

Les commentaires de la première catégorie, "les facteurs liés à l'école", lesquels comptent pour 39,5% des interventions, touchent surtout l'aspect relationnel. En effet, les répondants affirment que la qualité des relations avec la direction, l'ensemble du personnel et la collaboration de certains enseignants constituent les facteurs les plus favorables. Dans la même catégorie, on mentionne également, par ordre de fréquences, l'appui du personnel de l'école, l'appui de la conseillère pédagogique, la complicité établie avec les élèves, la souplesse et l'ouverture des gens, l'intérêt du milieu pour le travail de l'agent et enfin la plus grande acceptation du pluralisme culturel dans les écoles. Enfin, une intervention reliée à l'aspect structurel de l'école invoque la meilleure adaptation du milieu scolaire aux besoins des élèves de minorités ethniques.

Les facteurs liés à l'emploi, qui regroupent plus du quart des commentaires, se rapportent à la tâche, au soutien humain et technique, au statut de l'emploi et enfin à la sécurité d'emploi. En rapport avec la tâche de l'agent, les répondants mentionnent fréquemment la grande latitude de fonctionnement laissée à l'agent, la souplesse de l'horaire et la bonne présentation de son rôle au personnel de l'école. L'intervention dans une seule école et le fait de ne pas être affecté à un groupe classe constituent les deux dernières interventions à ce sujet. Plusieurs interventions ont également porté sur le soutien humain et technique accordé à l'agent. L'accès à un local muni d'un téléphone, la possibilité de recourir à un budget de libération des enseignants, un budget d'opération suffisant et l'existence de contacts assez fréquents avec d'autres agents sont parmi les commentaires les plus fréquents à ce sujet. On mentionne également à deux reprises le perfectionnement et la supervision. Les répondants jugent aussi, mais dans de faibles proportions, que le statut d'indépendance de l'agent vis-à-vis de l'école et l'établissement d'un contrat de travail s'échelonnant au minimum sur toute la durée de l'année scolaire facilitent son travail.

Selon les résultats présentés plus haut, 19% des commentaires relèvent des facteurs reliés à la personne de l'agent, c'est-à-dire à des caractéristiques sociales, personnelles ou professionnelles. Ainsi, on considère que le fait d'être originaire du quartier ou d'appartenir à un groupe ethnique spécifique constitue un facteur de grande importance. Cependant, on insiste également sur l'importance des qualités personnelles de l'agent, sa grande motivation pour son travail, sa grande capacité de susciter la participation des parents et enfin son souci constant de résoudre des problèmes.

Dans la catégorie "facteurs liés aux parents", les commentaires les plus fréquents font référence à la collaboration des parents et à leur rétroaction positive suite à des activités développées par les agents. L'entraide entre des parents de conditions socio-économiques différentes est également mentionnée par une personne.

Enfin, les commentaires des catégories évoquées moins fréquemment portent principalement, pour ce qui concerne les facteurs liés à la communauté, sur l'appui des centres locaux de services communautaires et des associations ethniques, et, pour ce qui concerne les facteurs liés à la clientèle, sur l'évidence des besoins des enfants. Trois personnes indiquent enfin qu'elles ne peuvent se prononcer.

TORONTO

A Toronto, les 32 répondants à cette question ont fourni 117 commentaires touchant six de nos catégories de présentation des données.

Facteurs liés à l'emploi	32,5%
Facteurs liés à l'école	31,6%
Facteurs liés à l'agent	19,7%
Facteurs liés à la communauté	9,4%
Facteurs liés aux parents	4,3%
Ne sait pas	2,6%

En dépit du fait que l'on identifie globalement les mêmes facteurs facilitants, les répondants de Toronto ont tendance à favoriser un peu plus les facteurs liés à l'emploi et à la communauté que ceux de Montréal. De plus, on semble accorder légèrement moins d'importance aux facteurs liés à l'école et aux parents. Le lien d'emploi établi à une commission scolaire plutôt qu'à une école explique probablement en partie cette préférence. L'étude des différences entre les villes quant à l'orientation du rôle de l'agent effectuée au chapitre quatre nous aidera également à mieux comprendre cette situation.

A la catégorie "facteurs liés à l'emploi", les facteurs se rapportant à la tâche et au soutien technique sont les plus nombreux. On dit que la grande latitude de manoeuvre, la souplesse de l'horaire, une bonne présentation de son rôle au personnel des écoles et l'affectation à un petit nombre d'écoles constituent les principaux facteurs facilitants se rapportant à la tâche. On estime aussi que l'usage d'un local réservé à l'agent et muni d'un appareil téléphonique, l'accès à l'informatique et l'obtention d'un budget d'opération suffisant facilitent grandement le travail de l'agent. Le statut indépendant des écoles a également été mentionné par plusieurs répondants. Enfin, dans cette catégorie, deux dernières interventions identifient la durée d'un contrat de travail calquée sur la durée de l'année scolaire et le salaire adéquat comme facteurs facilitants.

En ce qui concerne la catégorie "facteurs liés à l'école", les facteurs identifiés sont les mêmes dans les deux villes: les bonnes relations avec le personnel, l'appui de l'ensemble du personnel, les très bonnes relations avec la direction et la collaboration de certains enseignants, la souplesse et l'ouverture des gens, l'intérêt du milieu pour le travail d'agent de liaison, la complicité avec les élèves et la meilleure compréhension du rôle de l'agent par le personnel. Cependant, il est intéressant de noter que les répondants de Toronto estiment qu'il est plus important de cultiver de bonnes relations avec le personnel qu'avec les directions d'école, sans toutefois sous-estimer l'importance de ces dernières.

Parmi les "facteurs liés à l'agent", l'appartenance ethnique, le haut degré de motivation, la grande capacité de communiquer avec les intervenants scolaires et le fait de résider dans le quartier constituent les facteurs le plus fréquemment mentionnés. Viennent ensuite les éléments suivants, mentionnés à une ou deux reprises: les qualités personnelles de l'agent, le souci de l'agent de résoudre des problèmes, le statut des agents auprès des élèves et la grande capacité de susciter la participation des parents.

L'appui des associations ethniques et de la communauté ainsi que la richesse de l'environnement aident grandement le travail des agents selon les données regroupées dans la catégorie "facteurs liés à la communauté". La rétroaction positive et la collaboration des parents ne sont pas des facteurs négligeables, selon les résultats de la catégorie "facteurs liés aux parents". Soulignons enfin que trois répondants n'ont pu se prononcer.

VANCOUVER

Selon les vingt répondants de Vancouver, lesquels ont fourni 82 commentaires, les facteurs liés à l'école et à la communauté semblent être les plus importants, puisqu'ils sont mentionnés le plus fréquemment. Viennent ensuite les facteurs liés à l'agent, à l'emploi, aux parents et à la clientèle. Il est intéresant de constater que, à l'exception de la première et de la dernière catégorie, la répartition des différents facteurs varie peu d'une catégorie à l'autre, comme l'indiquent les résultats présentés ci-dessous.

Facteurs liés à l'école	32,9%
Facteurs liés à la communauté	20,7%
Facteurs liés à l'agent	15,9%
Facteurs liés à l'emploi	13,4%
Facteurs liés aux parents	11%
Facteurs liés à la clientèle	6,1%

Selon les données rassemblées dans la première catégorie, "facteurs liés à l'école", quatre facteurs ont une importance prépondérante: les bonnes relations avec le personnel, les bonnes relations avec la direction, l'appui et la collaboration des enseignants, ainsi que la souplesse et l'ouverture des gens. Sont également mentionnés l'intérêt du milieu pour le travail de l'agent, les bonnes relations avec les élèves, la meilleure compréhension du rôle de l'agent et la plus grande acceptation du pluralisme dans les écoles.

En ce qui concerne les "facteurs liés à la communauté", on identifie l'évidence des besoins du milieu, le soutien des associations ethniques et la grande richesse de l'environnement.

D'après les répondants, l'appartenance ethnique de l'agent constitue le principal "facteur lié à l'agent". On mentionne également à une ou deux reprises chacun des facteurs suivants: être originaire du milieu ou y résider, les qualités personnelles de l'agent, l'expérience de l'agent en enseignement, sa grande motivation et son souci de résoudre les problèmes.

Le soutien technique, lequel se définit par l'usage d'un local muni d'un appareil téléphonique et un budget de fonctionnement suffisant, représente l'aspect le plus important en rapport avec les "facteurs liés à l'école". Sont également identifiées la grande latitude de manoeuvre, la bonne présentation de son rôle au personnel et des rencontres avec d'autres agents.

Le "feedback" et la collaboration des parents suite à des activités et l'entraide entre parents d'appartenance socio-économique différente représentent les facteurs de la catégorie "facteurs liés aux parents". Enfin, les répondants, mettent en évidence les besoins des enfants comme facteurs aidants dans la dernière catégorie, celle des "facteurs liés à la clientèle".

3.2.2 Les obstacles à l'intervention des agents de liaison

Dans le but de favoriser une comparaison entre les facteurs facilitants et les obstacles, nous avons utilisé les mêmes catégories de regroupement des données. En rapport avec cette dimension de l'enquête, nous avons posé à toutes les catégories de répondants les questions suivantes: "Dans l'exercice de son travail, y a-t-il des facteurs qui lui rendent la tâche particulièrement difficile? Lesquels?"

MONTRÉAL

Les 59 répondants de Montréal ont fourni 254 commentaires que nous avons regroupés en sept catégories.

Facteurs liés à l'emploi	62,2%
Facteurs liés à l'école	22,4%
Facteurs liés aux parents	7,9%
Facteurs liés à l'agent	3,9%
Facteurs liés à la clientèle	2,8%
Aucun facteur défavorable	0,4%
Ne sait pas	0,4%

L'ensemble des répondants semblent s'accorder pour dire que les malaises relatifs au travail de l'agent se situent principalement par rapport aux facteurs liés à l'emploi et, ensuite, par rapport à des facteurs se rapportant à l'école. En effet, huit commentaires sur dix se rapportent à ces deux catégories.

En ce qui concerne la première catégorie, "les facteurs liés à l'emploi", la tâche, le soutien technique, la sécurité d'emploi, le salaire et le statut de l'emploi suscitent beaucoup de mécontentement ou d'insatisfaction, selon les répondants. Le manque de temps pour travailler en profondeur, le sentiment de toujours être en situation d'urgence, l'horaire variable et incertain à cause de la diversité des besoins, l'affectation des agents à plusieurs écoles, la trop forte tâche de travail, la trop grande clientèle à desservir seul et les attentes trop élevées des intervenants constituent les principaux problèmes reliés à la tâche auxquels sont confrontés les agents. Le manque de locaux et de ressources matérielles préoccupe principalement les répondants quant au soutien technique offert par l'école.

Le problème de la sécurité d'emploi a été identifié comme un des principaux facteurs limitants, dans cette catégorie. De plus, l'entrée en fonction tardive au cours de l'année scolaire, la nécessité de réaffirmer sa crédibilité constamment auprès du personnel et la lourdeur du processus de réengagement ont été également mentionnées à quelques reprises chacun. Le salaire insuffisant a également été identifié parmi les facteurs les plus importants. L'isolement de l'agent dans l'école à cause de son statut très particulier constitue un autre facteur non négligeable. Enfin, le manque de ressources quant à la supervision a été mentionné à deux reprises.

La seconde catégorie en importance, "les facteurs liés à l'école", nous permet d'identifier des éléments surtout reliés aux relations interpersonnelles et à la coopération entre les intervenants. D'abord, mentionnons le manque de collaboration des enseignants, lequel découle, semble-t-il, de leur surcharge de travail et de leur attitude fermée face au travail de l'agent. Le peu de concertation des intervenants au sujet du poste d'agent constitue un autre facteur important. Enfin, quelques facteurs identifiés moins fréquemment, comme certaines difficultés liées aux lieux de travail, la caractéristique pluriethnique de l'école, la durée des délais dans l'exécution des projets à cause du manque de disponibilité des gens et l'attitude fermée de certains intervenants face aux élèves de minorités ethniques font également partie de cette catégorie.

Quant aux quelques facteurs identifiés en relation avec les parents, nous retrouvons principalement, au plan de la participation, la difficulté de recruter des parents, l'inconstance des personnes des milieux défavorisés face à leur engagement personnel, la présence dans l'école de parents mal perçus et, sur le plan de la communication, la difficulté d'atteindre les parents et la barrière linguistique.

Peu de facteurs liés à la personne de l'agent ont été mentionnés. Seules les situations de stress auxquelles sont confrontés les agents et les difficultés liées à l'acceptation, par les intervenants, de leur appartenance ethnique ont été invoquées à deux ou trois reprises chacune. La diversité des besoins des minorités ethniques constitue le seul facteur identifié dans la catégorie "facteurs liés à la clientèle".

TORONTO

Les 38 répondants de Toronto ont identifié 147 commentaires au sujet des facteurs limitants. Nous avons classé ces interventions en huit catégories, comme le démontrent les résultats suivants:

Facteurs liés à l'emploi	66,7%
Facteurs liés à l'école	13,6%
Facteurs liés aux parents	8,8%

Facteurs liés à l'agent	2%
Facteurs liés à la clientèle	1,4%
Autres facteurs	4,8%
Ne sait pas	2%
Aucun facteur défavorable	0,7%

Comme pour les répondants de Montréal, les deux premières catégories sont particulièrement significatives puisqu'elles regroupent plus de huit commentaires sur dix. Toutefois, la catégorie "facteurs liés à l'emploi" contient à elle seule les deux tiers de l'ensemble des commentaires, identifiant surtout des facteurs non facilitants liés à la tâche, à la sécurité d'emploi et au soutien technique.

Par rapport à la tâche, les répondants mentionnent fréquemment le manque de temps pour travailler plus en profondeur, la trop grande clientèle à desservir seul, la forte charge de travail, les attentes trop élevées des intervenants, l'affectation à plusieurs écoles, l'horaire très variable et le manque d'information au sujet de son rôle dans les écoles. La question de la sécurité d'emploi a également soulevé un grand nombre de commentaires. Plus spécifiquement, on relève, en plus de la faible sécurité d'emploi, la nécessité de réaffirmer constamment sa crédibilité auprès du personnel, la lourdeur du processus administratif et l'entrée en fonction tardive au cours de l'année scolaire. Au plan du soutien technique, le manque de locaux et de ressources matérielles est invoqué avec beaucoup d'insistance. Enfin, quelques interventions ont soulevé des problèmes au sujet de l'isolement de l'agent dans l'école, du manque de ressources de supervision et de l'absence de possibilité de promotion.

Quant aux facteurs liés à l'école, on invoque fréquemment le manque de collaboration des enseignants à cause de leur attitude fermée face au travail de l'agent ou face aux élèves de minorités ethniques et, dans une moindre mesure, à cause de leur surcharge de travail. On mentionne également la faible concertation des intervenants scolaires au sujet du poste d'agent.

Les facteurs identifiés au sujet des parents touchent leur participation à l'école (difficulté de recruter des parents, présence dans l'école de parents mal perçus, manque de confiance des parents) et les difficultés de communication (difficulté de rejoindre les parents et la barrière linguistique).

Enfin, comme dernier facteur méritant une attention particulière, mentionnons la difficulté de satisfaire aux besoins de l'école et de la communauté en même temps (catégorie "autres facteurs").

VANCOUVER

Nous avons classé les 88 commentaires des vingt répondants de Vancouver en cinq catégories.

Facteurs liés à l'emploi	77,3%
Facteurs liés à l'école	8%
Facteurs liés aux parents	8%
Facteurs liés à la clientèle	4,6%
Facteurs liés à l'agent	2,3%

Selon les répondants de Vancouver, les principales difficultés sont reliées à l'emploi. En effet, à elle seule, cette catégorie regroupe 77,3% de tous les commentaires. Ce sont surtout les facteurs liés à la tâche, au soutien technique et à la sécurité d'emploi qui ont retenu l'attention des répondants. En rapport avec la tâche, on déplore particulièrement la trop grande clientèle à desservir seul, la tâche de travail trop lourde, le manque de temps pour travailler en profondeur et les attentes trop élevées des intervenants. Le manque de locaux et de ressources matérielles constitue l'essentiel des commentaires reliés au soutien technique. Le manque de sécurité d'emploi et la nécessité d'avoir à réaffirmer constamment sa crédibilité auprès du personnel représentent également des facteurs importants. On se plaint également des salaires insuffisants et de l'isolement de l'agent dans l'école. Sa trop grande indépendance vis-à-vis l'école est mentionnée à deux reprises.

Par rapport à la catégorie "facteurs liés à l'école", on parle surtout du manque de collaboration des enseignants à cause de leur attitude fermée et de leur surcharge de travail, ainsi que du manque de concertation des intervenants face au poste des agents.

La difficulté de rejoindre les parents au plan de la communication et les problèmes de recrutement pour la mise sur pied d'activités constituent les principales interventions de la catégorie des "facteurs liés aux parents".

Enfin, par rapport à la clientèle, on identifie la diversité des besoins des minorités ethniques et, par rapport à l'agent , son appartenance ethnique.

3.2.3 Similitudes et différences entre les trois villes

Les répondants de Montréal et Toronto identifient en priorité sensiblement les mêmes facteurs facilitants, lesquels se rapportent d'abord à l'école et à certaines conditions d'emploi et, en troisième lieu, à des caractéristiques spécifiques des agents. Soulignons que tandis que les répondants de Montréal ont tendance à privilégier les facteurs se rapportant à l'école, ceux de Toronto identifient d'abord ceux liés à l'emploi. Une analyse des données nous a également permis de constater que ces répondants identifient plus de facteurs liés à la communauté que ceux de Montréal.

Les répondants de Vancouver, quant à eux, soutiennent que les facteurs facilitants se rapportant à l'école et à la communauté sont les plus nombreux. En troisième et quatrième lieux, ils identifient des facteurs liés à des caractéristiques de l'agent et à des conditions d'emploi.

Dans les trois villes, les facteurs facilitants de l'organisation scolaire sont les mêmes, en dépit du fait que les répondants de Toronto ne leur accordent pas le même poids que ceux de Montréal et de Vancouver. La qualité des relations avec le personnel de l'école, notamment les enseignants, les professionnels et la direction (surtout pour les agents de Montréal), ainsi que son soutien comptent parmi les facteurs identifiés avec la plus grande fréquence.

A Montréal et Toronto, on déclare que, en rapport avec la tâche, la grande latitude de fonctionnement, la souplesse de l'horaire et une bonne présentation de leur description de tâches aux intervenants représentent des conditions d'emploi des plus favorables à l'accomplissement de leur travail. De plus, les répondants de Toronto ajoutent le fait d'être affecté à un petit nombre d'écoles. Les répondants de ces deux villes estiment aussi que l'usage d'un local muni d'un téléphone et un budget d'opération adéquat facilitent grandement leur action.

Les répondants de Vancouver, quant à eux, soutiennent que les facteurs de la catégorie se rapportant à la communauté ont plus d'importance que ceux liés à l'emploi. Ils identifient notamment les éléments suivants: l'évidence des besoins des minorités ethniques, le soutien des associations ethniques et la richesse de l'environnement. La faible priorité accordée aux facteurs liés à l'emploi s'explique probablement par le fait que les répondants de Vancouver semblent bénéficier des conditions d'emploi les moins favorables, selon les informations recueillies précédemment.

Les répondants des trois villes estiment enfin que l'appartenance ethnique des agents conditionne directement leur qualité de travail. Ceux de Toronto ajoutent également le haut degré de motivation et la capacité de bien faire connaître leur rôle aux intervenants scolaires. Les répondants de Montréal, quant à eux, valorisent également le fait de résider dans le quartier où ils oeuvrent, ou d'en être originaire.

Quant aux obstacles au travail des agents de liaison des trois villes, presque unanimement, on dénonce surtout les conditions d'emploi, notamment la tâche excessive de travail, le manque de ressources matérielles, l'absence de sécurité d'emploi et les salaires insuffisants. A Montréal et à Toronto, on identifie également certains facteurs se rapportant à l'école: certaines difficultés quant aux relations interpersonnelles et le manque de coopération entre les intervenants. Enfin, les répondants de Toronto mentionnent fréquemment la difficulté de devoir satisfaire tant le milieu scolaire que le milieu communautaire dans leurs interventions.

Plus spécifiquement, l'analyse des données recueillies à Montréal et Toronto révèle que les facteurs suivants, liés aux conditions d'emploi, prévalent: l'absence de sécurité d'emploi, le manque flagrant de locaux et de ressources matérielles, le salaire insuffisant et le manque de temps, facteur limitant la qualité de l'intervention et créant le sentiment d'être constamment en situation d'urgence.

Les résultats présentés en première partie de ce chapitre confirment largement l'absence de sécurité d'emploi et la difficulté d'obtenir des ressources de la communauté, surtout pour ce qui concerne les agents de liaison de Montréal. Par ailleurs, il peut être assez surprenant de retrouver autant de commentaires au sujet de la rémunération puisque la moyenne annuelle des salaires des agents de cette ville est assez élevée. A notre avis, cela s'explique de trois façons: premièrement, certains agents gagnent de très faibles salaires; deuxièmement, plusieurs agents ont des contrats temporaires et ne touchent, par conséquent, qu'une partie du salaire annuel; troisièmement, certains agents estiment qu'ils font énormément d'heures supplémentaires non rémunérées. Les mêmes constatations s'appliquent également à Toronto.

Une analyse plus détaillée des données recueillies à Vancouver nous permet de constater que les conditions d'emploi défavorables identifiées par les répondants se différencient sensiblement de celles des autres villes. En effet, ces répondants estiment que les agents de liaison doivent desservir une clientèle trop large, ont une charge de travail trop lourde, manquent de temps pour effectuer un travail en profondeur, ont un salaire insuffisant et enfin manquent de locaux et de ressources matérielles. Le premier facteur, la clientèle trop large, est certainement justifié puisque nous avons appris plus tôt que les agents de cette ville devaient quelquefois intervenir dans plus de quarante écoles. Quant aux facteurs se rapportant au travail des agents, nous serons en mesure de constater, au chapitre suivant, que leur description de tâche est effectivement très variée et très lourde. Les données analysées au début de ce chapitre démontrent que le salaire moyen de ces agents de liaison est le plus faible des trois villes.

3.3 Description de l'accueil des milieux d'intervention aux agents de liaison

Quel accueil réserve-t-on au travail des agents de liaison dans les milieux d'intervention? Afin de répondre à cette question, nous avons eu recours à trois indicateurs: a) le degré de reconnaissance du travail des agents de liaison par les différentes catégories de clients, b) la satisfaction des répondants face au travail qu'ils ont accompli au cours de l'année scolaire, et c) l'existence de réticences face aux agents, dans les différents milieux d'intervention. Toutes les catégories de répondants se sont prononcées en rapport avec ces questions. Il nous apparaît également important de souligner que l'accueil réservé aux agents conditionne leur travail, et possiblement leur degré d'engagement.

3.3.1 Reconnaissance du travail des agents de liaison par les milieux d'intervention

Dans le but d'évaluer le degré de reconnaissance du travail des agents par les différents partenaires de l'école, nous avons posé, dans le questionnaire écrit, la question suivante aux répondants de toutes les catégories: "Selon moi, les personnes suivantes reconnaissent (valorisent, jugent utile) beaucoup, moyennement, peu, pas du tout, le travail que l'agent de liaison accomplit dans mon milieu".

MONTRÉAL

Entre 32 et 60 répondants ont jugé qu'ils étaient capables de se prononcer sur cette question. Les autres ont été exclus du calcul des pourcentages.

TABLEAU 4

Degré de reconnaissance du travail des agents de liaison de Montréal par leurs différents clients

	beaucoup	moyen-nement	peu	pas du tout
a) élèves de minorités ethniques (n=49):	44,9%	46,9%	8,2%	0%
b) élèves canadiens de vieille souche (n=48):	22,9%	37,5%	25%	14,6%
c) parents de minorités ethniques (n=52):	46,6%	44,2%	9,2%	0%
d) parents canadiens de vieille souche (n=52):	32,7%	25%	38,5%	3,9%
e) membres de la direction (n=58):	70,7%	25,9%	3,4%	0%
f) enseignants (n=60):	51,7%	40%	8,5%	0%
g) professionnels des services aux élèves (n=58):	44,8%	41,4%	12,1%	1,7%
h) autres agents de la communauté (n=33):	54,5%	42,4%	3%	0%

Selon les répondants, les membres de la direction sont ceux qui reconnaissent le plus le travail de l'agent. Suivent les agents de la communauté, les autres membres du personnel ainsi que les parents et les élèves de minorités ethniques. Ces résultats ne sont pas surprenants puisque ces personnes constituent les principaux bénéficiaires du travail des agents, comme nous le verrons au chapitre suivant. Cependant, la reconnaissance de travail de la majorité des clients semble quelque peu mitigée, compte tenu de la proportion relativement faible de répondants affirmant que leur travail est "beaucoup" valorisé.

TORONTO

Entre 15 et 27 répondants ont jugé qu'ils étaient capables de se prononcer sur cette question. Comme précédemment, les répondants incapables de se prononcer ont été exclus du calcul des pourcentages.

TABLEAU 5

Degré de reconnaissance du travail des agents de liaison de Toronto par leurs différents clients

	beaucoup	moyen-nement	peu	pas du tout
a) élèves de minorités ethniques (n=24):	20,8%	37,5%	25%	16,7%
b) élèves canadiens de vieille souche (n=20):	5%	15%	35%	45%
c) parents de minorités ethniques (n=25):	60%	32%	8%	0%
d) parents canadiens de vieille souche (n=23):	26,1%	43,5%	13%	17,4%
e) membres de la direction (n=27):	40,7%	48,2%	11,1%	0%
f) enseignants (n=27):	22,2%	33,3%	25,9%	18,5%
g) professionnels des services aux élèves (n=22):	22,7%	40,9%	27,3%	9%
h) autres agents de la communauté (n=15):	20%	46,7%	33,3%	0%

Selon les répondants à cette question, les parents de minorités ethniques sont ceux qui reconnaissent le plus le travail de l'agent. Suivent les membres de la direction. Les enseignants, les élèves de minorités ethniques et les autres agents de la communautés expriment, selon les répondants, une reconnaissance modérée et cela, en dépit du fait qu'ils comptent parmi les principaux bénéficiaires de l'intervention des agents, selon les résultats qui seront présentés au chapitre suivant.

VANCOUVER

Entre dix et dix-huit répondants se sont prononcés sur cette question. Les autres répondants ont été exclus du calcul des pourcentages.

TABLEAU 6

Degré de reconnaissance du travail des agents de liaison de Vancouver par leurs différents clients

	beaucoup	moyen-nement	peu	pas du tout
a) élèves de minorités ethniques (n=18):	38,9%	38,9%	22,2%	0%
b) élèves canadiens de vieille souche (n=10):	10%	60%	30%	0%
c) parents de minorités ethniques (n=16):	75%	12,5%	12,5%	0%
d) parents canadiens de vieille souche (n=11):	9%	9%	45,5%	36,4%
e) membres de la direction (n=17):	82,3%	17,6%	0%	0%
f) enseignants (n=18):	83,3%	11,1%	5,6%	0%
g) professionnels des services aux élèves (n=16):	93,8%	6,9%	0%	0%
h) autres agents de la communauté (n=11):	54,6%	36,4%	9,1%	0%

Selon les répondants à cette question, les membres du personnel, qu'ils soient membres de la direction, enseignants ou professionnels, sont ceux qui reconnaissent le plus le travail de l'agent. Suivent les parents de minorités ethniques et les agents de la communauté.

3.3.2 Satisfaction face au travail des agents de liaison

Dans le questionnaire écrit, nous avons d'abord demandé à toutes les catégories de répondants d'indiquer leur degré d'accord face à l'énoncé suivant: "Je suis pleinement satisfait du travail accompli par l'agent de liaison cette année". Ensuite, nous avons invité les répondants à exposer les critères sur lesquels ils avaient fondé leur évaluation.

MONTRÉAL

Parmi les 64 répondants de Montréal, 59% ont affirmé qu'ils étaient "tout à fait d'accord" avec l'énoncé de la question et 36,1% ont dit qu'ils étaient "d'accord". Seulement 4,9% des personnes interrogées ont exprimé leur désaccord. La presque totalité des répondants de Montréal est très ou modérément satisfaite du travail accompli par les agents au cours de cette année scolaire.

Sept répondants sur dix, soit 70,3%, ont communiqué leurs critères d'évaluation, en émettant 56 commentaires. A noter que seules les personnes satisfaites ou très satisfaites du travail des agents ont émis des commentaires, lesquels font ressortir les critères suivants.

Résultats du travail (37)	66,1%
- réalisations (12)	
- atteintes des objectifs (9)	
- satisfaction des besoins (7)	
- assainissement du climat (5)	
- amélioration des relations école/communauté (4)	
Qualités personnelles de l'agent (7)	12,5%
- collaborateur (4)	
- efficace (2)	
- disponible (1)	
Observation de l'agent (6)	10,7%
- observation globale (4)	
- évaluation et supervision (2)	
Rétroaction des clients (5)	8,9%
Autres (1)	1,8%
TOTAL (56)	100% des commentaires

Les répondants de Montréal jugent principalement de la qualité du travail des agents à partir des résultats concrets de leur action, lesquels sont définis globalement comme les réalisations, l'atteinte des objectifs ou la satisfaction des besoins de l'institution ou des individus ayant recours à leurs services. Cependant, quelques-uns ont été plus spécifiques quant aux résultats du travail des agents de liaison; ils ont identifié l'assainissement du climat de l'école et l'amélioration des relations entre l'école et la communauté ou les parents.

Certaines qualités des agents, telles une attitude de collaboration, une grande efficacité ou une bonne disponibilité, suscitent la satisfaction des gens. D'autres personnes préfèrent fonder leur jugement sur la rétroaction qu'elles perçoivent des clients des agents ou sur une observation plus ou moins systématique de ces intervenants.

Ces quelques données mettent en évidence l'importance que les acteurs du milieu scolaire, tant les intervenants que les agent eux-mêmes, accordent aux résultats de l'action des agents de liaison pour juger de la qualité de leur travail. Cette constatation devrait nous faire prendre conscience de la délicatesse de la situation dans laquelle ils se trouvent, puisqu'ils doivent renégocier annuellement leur contrat. En effet, bien qu'il soit généralement admis que l'action éducative ou communautaire n'apporte souvent des résultats tangibles qu'après plusieurs années de travail soutenu, les agents doivent produire ou réaliser des choses à court terme afin de satisfaire les personnes qui décident, somme toute, de leur réengagement. Cet état de fait explique probablement, d'une part, la tendance des agents de liaison de Montréal à se rabattre sur des tâches répondant d'abord aux besoins de l'organisation scolaire, comme nous le verrons au prochain chapitre et, d'autre part, l'insécurité, le sentiment d'urgence permanent et le stress d'avoir à résister aux exigences démesurées de certaines personnes, comme cela a été mentionné à plusieurs reprises dans les résultats se rapportant aux facteurs défavorables.

TORONTO

A Toronto, le taux de satisfaction est encore plus modéré qu'à Montréal. En effet, seulement un répondant sur trois (33,3%) s'estime tout à fait en accord avec l'énoncé de la question (30 répondants). Tandis que 40% d'entre eux expriment leur accord, 23,3% se disent en désaccord. Une personne, soit 3,3% des répondants, n'a pu se prononcer.

Parmi les répondants ayant exprimé leur degré de satisfaction, 21 soit 70%, ont fourni 27 commentaires, lesquels invoquent, comme à Montréal, des critères se rapportant surtout aux résultats du travail des agents de liaison. A noter que 18,5% des interventions ont été faites par des personnes insatisfaites du travail des agents. Voici la répartition de leurs réponses.

Résultats du travail (18)	66,7%	
- atteintes des objectifs (9)		
- réalisations (5)		
- amélioration des relations école/communauté (4)		
Rétroaction des clients (5)	18,5%	
Qualités des relations (3)	11,1%	
Observation de l'agent (1)	3,7%	
- évaluation et supervision (1)		
TOTAL (27)	100%	des commentaires

A Toronto, le degré d'atteinte des objectifs retient d'abord l'attention des répondants; ensuite, la qualité des réalisations et l'amélioration des relations entre l'école et la communauté comptent parmi les facteurs importants d'évaluation des résultats de l'action des agents. Les répondants de cette ville mentionnent également la rétroaction des clients et la qualité des relations entretenues par les agents avec le personnel des écoles et les parents.

VANCOUVER

Les répondants de Vancouver expriment le plus haut taux de satisfaction face au travail des agents. En effet, alors que 64,7% des dix-sept répondants se disent tout a fait en accord avec l'énoncé de la question, 35,3% expriment leur accord. Aucune personne ne montre de l'insatisfaction. Les dix-sept répondants de Vancouver ont mentionné dix-huit commentaires portant essentiellement sur des critères se rapportant aux résultats de l'action des agents de liaison (50,%) et à la rétroaction des clients (27,8%), notamment les parents et les élèves. La qualité des relations interpersonnelles (11,1%) et l'observation des agents (11,1%) ont également été mentionnées.

3.3.3 Réticences face au travail de l'agent de liaison

Dans le but d'identifier les réticences que pourraient avoir certains partenaires des milieux scolaires ou communautaires, nous avons demandé aux répondants de toutes les catégories: "A l'école ou dans la communauté, percevez-vous des réticences de la part de personnes face au travail des agents?"

MONTRÉAL

A Montréal, parmi les 44 individus ayant répondu à cette question, 18 (40,9%) n'expriment aucune réticence. Cependant, les 26 autres répondants (59,1%) ont fait 46 commentaires traduisant des réticences de divers ordres; en voici les résultats.

Réticences se rapportant aux intervenants scolaires	45,7%
Réticences se rapportant au travail de l'agent	41,3%
Réticences se rapportant à la personne ou au statut de l'agent	13%

Les réticences originant des intervenants, selon ces commentaires, semblent surtout se manifester par un manque de collaboration de certains d'entre eux. Plusieurs répondants semblent aussi exprimer une peur d'être jugés par l'agent et identifier une difficulté, pour l'enseignant traditionnel, d'accepter la nouveauté apportée par l'agent de liaison. Enfin, deux commentaires suggèrent l'utilisation des ressources affectées à l'engagement de l'agent à des projets plus importants.

Plusieurs commentaires portent sur le travail de l'agent, notamment la nature de son travail et les effets entraînés par son intervention. Par rapport à la nature de son travail, on rapporte surtout le désaccord de plusieurs personnes avec certains projets ou interventions de l'agent et l'incompréhension des intervenants face au travail de l'agent. Enfin, un commentaire mentionne le manque de pertinence de certains projets en rapport avec l'amélioration du rendement des élèves en français et en mathématique. L'effet du travail de l'agent soulève également des réticences à cause de la trop grande participation des parents amenée par l'agent et de l'augmentation de tâche entraînée par les projets de l'agent.

Enfin, quelques commentaires ont porté sur la personne de l'agent, soit sur son appartenance à une minorité ethnique ou sur son attitude dans le milieu scolaire. On a également soulevé le fait que l'agent dépendait de la commission scolaire plutôt que de l'école.

TORONTO

Parmi les 27 répondants de Toronto, six (22,2%) n'expriment aucune réticence et trois (11,1%) ne peuvent se prononcer. Cependant, les dix-huit autres répondants (66,7%) ont fait 29 commentaires traduisant des réticences de divers ordres, dont voici les résultats.

Réticences se rapportant au travail de l'agent	72,4%
Réticences se rapportant à la personne ou au statut de l'agent	20,7%
Réticences se rapportant aux intervenants scolaires	6,9%

Presque trois commentaires sur quatre portent sur des réticences face au travail de l'agent de liaison, notamment la nature de son travail et les effets entraînés par son intervention. Par rapport à la nature de son travail, on rapporte surtout l'incompréhension des intervenants face au travail de l'agent et le désaccord de plusieurs personnes avec certains projets ou interventions de l'agent. L'effet du travail de l'agent soulève également des réticences à cause de la trop grande participation des parents amenée par l'agent et de l'augmentation de tâche entraînée par les projets de l'agent.

Quelques commentaires ont porté sur le statut et la personne de l'agent, soit le fait qu'il relève directement du conseil scolaire et, dans une moindre mesure, son appartenance à une minorité ethnique. Enfin, seuls deux commentaires se rapportent aux intervenants, lesquels soulignent le manque de collaboration de certains d'entre eux.

VANCOUVER

Parmi les dix-sept répondants de Toronto, sept (41,2%) n'expriment aucune réticence. Cependant, les dix autres (58,8%) fournissent quatorze commentaires traduisant des réticences de deux ordres.

Réticences se rapportant aux intervenants scolaires	57,1%
Réticences se rapportant au travail de l'agent	42,9%

Les réticences se rapportant aux intervenants scolaires concernent surtout le manque de collaboration et de confiance de la part de certains intervenants à l'égard de l'agent. Une personne exprime aussi la peur d'être jugée par l'agent.

Quant aux réticences reliées au travail de l'agent, elles concernent principalement l'incompréhension du travail de l'agent par les intervenants et leur désaccord face à la nature de son travail.

3.3.4 Similitudes et différences entre les trois villes

Les personnes les plus reconnaissantes du travail des agents de liaison varient sensiblement d'une ville à l'autre. A Montréal, ce sont les membres de la direction qui valorisent le plus leur intervention. Rappelons que les répondants avaient identifié parmi les facteurs favorisant le plus les conditions de travail la qualité des relations entre la direction et les agents. Suivent, mais avec un degré de reconnaissance plus modéré, les agents de la communauté, les autres membres du personnel ainsi que les parents et les élèves de minorités ethniques.

A Toronto, les parents de minorités ethniques sont, avec les membres de la direction, ceux qui reconnaissent le plus le travail de l'agent. Les enseignants, les élèves de minorités ethniques et les autres agents de la communauté expriment un degré de reconnaissance de l'intervention des agents assez mitigé. Les répondants de Vancouver perçoivent un haut degré de reconnaissance de la part de l'ensemble des membres du personnel scolaire. Les parents de minorités ethniques et les agents de la communauté semblent aussi assez enthousiastes en rapport avec le travail de leur agent de liaison.

Alors que les répondants de Vancouver et de Montréal expriment un taux de satisfaction assez élevé face au travail des agents de liaison pour l'année scolaire 1985-86, ceux de Toronto se montrent un peu plus modérés dans leur évaluation. En effet, à Montréal et à Vancouver, autour de six répondants sur dix s'estiment pleinement satisfaits du travail des agents. A Toronto, cette proportion se ramène à un peu plus de trois sur dix.

Partout, le résultat du travail des agents constitue le critère prépondérant sur lequel on fonde son degré de satisfaction. Ce critère se définit principalement par l'évaluation de la qualité des réalisations, surtout à Montréal, le degré d'atteinte des objectifs, surtout à Toronto, la capacité de satisfaire aux besoins et l'amélioration des relations entre l'école et la communauté. La rétroaction des clients, certaines qualités personnelles des agents et l'observation directe de leurs interventions comptent également parmi les critères utilisés par les répondants.

Dans les trois villes visées par l'étude, autour de six répondants sur dix observent des réticences face au travail des agents de liaison. En réponse à la question, on a tantôt fourni des causes possibles de ces réticences et tantôt des indicateurs. A Montréal, on exprime des réticences se rapportant tant aux intervenants scolaires qu'au travail même des agents. En rapport avec les intervenants scolaires, on souligne surtout le manque de collaboration de certains d'entre eux. En ce qui concerne le travail de l'agent, ce sont la nature même de son travail et les effets sur la vie de l'école qui soulèvent des insatisfactions. Par exemple, on exprime son désaccord avec certains projets ou certaines interventions et on déplore une trop forte participation des parents ainsi qu'une augmentation de tâche des intervenants suscitée par l'action de l'agent.

A Toronto, près de trois interventions sur quatre se rapportent à l'insatisfaction en rapport avec la nature du travail des agents (désaccord face à leurs projets et interventions, ainsi qu'incompréhension de leur travail) et ses effets sur la participation des parents à l'école ainsi que sur leur tâche de travail. Enfin, les répondants de Vancouver mentionnent surtout le manque de collaboration et de confiance de certains intervenants à l'égard de l'agent ainsi que l'incompréhension de son travail par certains intervenants et leur désaccord face à la nature de son travail.

3.4 Résumé du chapitre trois

Ce chapitre a permis de décrire et d'analyser les conditions de travail des agents de liaison des trois villes selon trois dimensions conditionnant directement leur action: a) les conditions d'emploi, b) les facteurs favorables et défavorables, c) l'accueil que les milieux scolaires et communautaires leur réservent. La richesse et la profusion des données et résultats de ce chapitre nous oblige à ne sélectionner, pour cette synthèse, que les plus significatifs.

3.4.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal

En ce qui concerne les agents de Montréal, mentionnons d'abord que la plupart d'entre eux n'interviennent que dans une école, laquelle est presque toujours de densité pluriethnique relativement élevée ou très élevée. Cette école est généralement située dans un milieu socio-économique faible ou moyen. De plus, la clientèle y parle une grande diversité de langues.

Les conditions d'emploi varient de façon majeure entre les différents agents, surtout lorsqu'on compare ceux embauchés par les écoles ou les commissions scolaires et ceux appartenant à des associations ethniques ou des organisations privées; ces derniers sont ceux qui jouissent des moins bonnes conditions. A titre d'exemple, bien que le salaire annuel moyen se situe à 29533$, certains agents gagnent aussi peu que 16000$, alors que d'autres reçoivent jusqu'à 41000$. A noter que les agents de Montréal retirent un salaire moyen plus élevé que leurs collègues des deux autres villes.

Par ailleurs, les agents de liaison les moins bien rémunérés, c'est-à-dire ceux engagés par des organismes privés à but non lucratif, ont une semaine de travail la plus longue, laquelle peut atteindre régulièrement 60 heures. La plupart des agents de liaison embauchés par une école ou une commission scolaire travaillent généralement entre 32 et 35 heures par semaine. D'après nos résultats, la semaine de travail moyenne des agents de Montréal est sensiblement plus courte que celle des agents de Toronto et de Vancouver. Tout se passe comme si la décentralisation des services des agents de liaison à des écoles avait pour conséquence d'ajuster certaines conditions d'emploi à celles des autres intervenants scolaires de l'établissement.

La plupart des agents de liaison sont engagés à temps plein pour un contrat d'une durée variant généralement entre huit et dix mois. Ils doivent par conséquent renégocier leur contrat annuellement, condition les rendant très vulnérables et dépendants du degré de satisfaction des intervenants des milieux scolaires, lesquels décident de renouveler ou non leur engagement, par le biais de projets ou de demandes de subventions. Globalement, les modalités d'engagement des agents de liaison de Montréal sont marquées par une absence flagrante de politique d'ensemble, situation découlant probablement de la décentralisation de ce service aux établissements d'enseignement. De plus, les agents de liaison, à cause probablement de la nouveauté du poste, ne jouissent pas d'un statut officiel, en dépit du fait que plusieurs soient membres d'un syndicat. Cette condition, combinée au fait que plusieurs agents ne détiennent pas de diplômes universitaires en éducation, ne les rende éligibles à aucune promotion dans les commissions scolaires.

De quel soutien humain et matériel les agents de liaison de cette ville bénéficient-ils? La très grande majorité d'entre eux n'a joui d'aucune préparation ou d'aucun perfectionnement fourni par l'employeur. C'est pourquoi leurs besoins dans ce domaine sont assez nombreux et se rapportent, selon la perception des répondants, au développement de connaissances reliées, par exemple, à l'interculturel, aux programmes scolaires, à la pédagogie, et aussi à l'amélioration d'habiletés d'intervention telles la relation d'aide, l'animation et l'organisation.

Quoique trois agents sur quatre bénéficient d'une grande latitude de fonctionnement dans l'exercice de leur travail, la plupart reçoivent un encadrement qui se définit principalement par une évaluation de leurs interventions, par une supervision régulière de leurs activités ou par la soumission de projets. Cet encadrement est effectué par une diversité de personnes, tels le directeur de l'école, un conseiller pédagogique ou un autre agent, à une fréquence pouvant varier significativement d'un agent à l'autre (hebdomadairement, trimestriellement ou annuellement). La plupart des agents s'estiment satisfaits de l'encadrement fourni par leur employeur et identifient peu de besoins à ce sujet. Cependant, neuf agents de liaison sur treize jugent qu'ils n'ont pas assez de contacts avec leurs collègues des autres écoles.

Enfin, en rapport avec le soutien offert par la communauté, soulignons que les agents ont mentionné qu'ils pouvaient avoir recours à des ressources humaines variées, mais qu'ils n'avaient accès qu'à des ressources matérielles très limitées.

Dans le but de tenir compte d'un ensemble de facteurs diversifiés reliés aux conditions d'emploi de ces intervenants, nous avions choisi d'étudier certaines variables psychosociales, tels les gratifications recherchées par les agents face à leur travail et les effets des conditions de travail sur leur vie personnelle et familiale. Les résultats recueillis à ce sujet nous ont permis de constater que le développement personnel atteint par l'agent de liaison et la satisfaction face à un travail bien accompli constituaient ses principales gratifications. Quant aux conséquences de son travail sur sa vie personnelle et familiale, il semble que les effets positifs soient plus nombreux que les effets négatifs. Les effets positifs sont surtout de nature psychologique et se traduisent par un changement d'attitude face aux minorités ethniques, une amélioration de leur confiance personnelle et une meilleure capacité de vaincre le stress. Les effets négatifs se définissent le plus fréquemment par le stress amené à la maison et la difficulté de résister aux exigences démesurées de certaines personnes.

Par rapport à la seconde dimension, au sujet de laquelle toutes les catégories de répondants se sont prononcées, soit les facteurs affectant les conditions de travail, nos résultats ont mis en évidence le nombre beaucoup plus élevé de commentaires se rapportant à des facteurs défavorables. Ces commentaires invoquent surtout des facteurs reliés aux conditions d'emploi et à l'organisation scolaire. La surcharge de travail, l'absence de sécurité d'emploi et le salaire insuffisant sont les facteurs se rapportant aux conditions d'emploi le plus fréquemment relevées par les répondants. En ce qui concerne les facteurs liés à l'école, on mentionne très souvent les mauvaises relations avec certains intervenants, le manque de coopération de quelques-uns d'entre eux et, enfin, le peu de concertation des acteurs de l'école quant au rôle et à la tâche de l'agent de liaison.

Les facteurs favorables sont aussi relativement nombreux et touchent plusieurs aspects du travail des agents. En l'occurrence, on mentionne avec beaucoup d'insistance la qualité des relations avec le personnel scolaire, notamment la direction, la grande latitude de fonctionnement et la souplesse de l'horaire, certaines ressources matérielles fournies par l'école, comme l'usage d'un local muni d'un téléphone, et le fait que l'agent soit originaire du quartier ou qu'il y vive. Soulignons que la presque totalité des répondants a identifié tant des facteurs favorables que des facteurs défavorables. Presque tout le monde avait un jugement nuancé sur la situation des conditions de travail des agents de liaison.

En dernier lieu, pour ce qui concerne la troisième dimension des conditions de travail, soit l'accueil réservé par les milieux scolaires et communautaires aux agents de liaison, nous avons retenu trois indicateurs significatifs a) la satisfaction face à leur travail, b) la reconnaissance exprimée par les différents clients, c) l'existence ou non de réticences dans les différents milieux. Six répondants sur dix sont soit pleinement satisfaits ou satisfaits du travail accompli par les agents au cours de l'année; leur principal critère d'évaluation est le résultat de leur action, c'est-à-dire les réalisations, l'atteinte des objectifs, la satisfaction des besoins, l'amélioration du climat de l'école et l'augmentation de la participation des parents.

A Montréal, ce sont les membres de la direction qui reconnaissent le plus le travail des agents de liaison. Suivent, mais avec un degré de reconnaissance plus modéré, les agents de la communauté, les autres membres du personnel ainsi que les parents et les élèves de minorités ethniques. Enfin, les réticences invoquées le plus fréquemment par les répondants quant au travail des agents se rapportent tant aux intervenants scolaires qu'au travail même des agents. En rapport avec les intervenants scolaires, on souligne surtout le manque de collaboration de certains d'entre eux. En ce qui concerne le travail de l'agent, la nature même de son travail et les effets sur la vie de l'école soulèvent des insatisfactions. Par exemple, on exprime son désaccord avec certains projets ou certains interventions et on déplore une trop forte participation des parents ainsi qu'une augmentation de tâche des intervenants suscitée par l'action de l'agent.

3.4.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto

Contrairement aux agents de Montréal, ceux de Toronto sont embauchés directement par des services spéciaux des conseils scolaires et oeuvrent simultanément dans plusieurs écoles, quelquefois jusqu'à vingt établissements. Cette situation s'explique par le fait qu'ils interviennent surtout auprès d'un groupe ethnique ou culturel en particulier, tels les gens du sud-est asiatique ou d'Amérique latine. Cependant, à l'instar de leur collègues de Montréal, ils travaillent presque toujours dans des établissements de densité pluriethnique relativement élevée, lesquels accueillent souvent un groupe minoritaire prédominant. Ces écoles sont généralement situées dans des milieux socio-économiques faibles ou moyens. De plus, la clientèle y parle une grande diversité de langues.

Les conditions d'emploi sont relativement homogènes, malgré certaines différences entre les conseils scolaires. Au titre des salaires, la plupart des agents gagnent autour de la moyenne, soit 28315$. Cependant, l'écart entre le plus faible et le meilleur salaire reste assez grand. En effet, les agents gagnent entre 19000$ et 41000$. Par ailleurs, la semaine de travail est longue pour l'ensemble des agents; sa durée varie de 40 à 70 heures, pour une moyenne de 49,1 heures. La plupart des agents travaillent à temps plein et bénéficient, dans leur service, d'un statut d'employé permanent. Leur contrat de travail se renouvelle automatiquement à chaque année.

Globalement, les modalités d'engagement des agents de liaison mettent en évidence une certaine concertation, probablement imputable à la centralisation de ce service dans les conseils scolaires. Contrairement à ceux de Montréal, ces intervenants semblent jouir d'un statut officiel et la plupart sont membres d'un syndicat. A noter que dans un conseil scolaire, les agents de liaison peuvent occuper deux statuts, celui de "travailleur communautaire" et celui "d'officier", lequel est mieux rémunéré et comporte plus de responsabilités. Néanmoins, ces conditions ne les rendent pas plus éligibles à des promotions dans les conseils scolaires, d'après la plupart des répondants.

Quant au soutien humain et matériel, les agents de liaison de Toronto semblent jouir de conditions légèrement plus avantageuses que leurs collègues de Montréal et Vancouver, surtout en ce qui concerne le perfectionnement, la fréquence des contacts avec d'autres agents et les possibilités de supervision. En effet, la majorité d'entre eux affirment avoir eu droit à un perfectionnement en cours d'exercice ou à un entraînement préparatoire à leur nouvel emploi. Leurs besoins de perfectionnement restent assez nombreux et se rapportent, selon la perception des répondants, au développement de connaissances reliées, par exemple, à l'interculturel, aux programmes scolaires, à la pédagogie et à des habiletés d'intervention telles la relation d'aide, la résolution de problèmes et la participation.

Selon deux répondants sur trois, les agents bénéficient d'une grande latitude de fonctionnement dans leur travail. Toutefois, la plupart sont encadrés par le responsable du service ou leur chef de groupe. Cet encadrement s'effectue, au besoin ou mensuellement, principalement par la gestion de leur temps ou l'évaluation de leur intervention. La plupart des agents sont satisfaits de l'encadrement fourni par leur employeur et identifient peu de besoins à ce sujet. De plus, la majorité des agents juge qu'ils bénéficient de contacts fréquents avec leurs collègues.

Enfin, comme ceux de Montréal, les agents de liaison de Toronto sont heureux de pouvoir recourir à une diversité de ressources humaines de la communauté, mais déplorent ne pouvoir bénéficier de ressources matérielles plus adéquates.

En ce qui concerne les gratifications recherchées par les agents face à leur travail, et les effets des conditions de travail sur leur vie personnelle et familiale, nous observons quelques différences sensibles en rapport avec la situation montréalaise. En l'occurrence, les agents de Toronto retirent leur gratification personnelle surtout de la satisfaction face à un travail bien accompli et de la rétroaction positive de leurs clients. Quant aux conséquences de leur travail sur leur vie personnelle et familiale, les effets négatifs prédominent nettement. Ils se définissent surtout par le haut niveau de stress que les nombreuses réunions le soir et la fin de semaine exercent sur leur famille et leur vie personnelle. De plus, les agents trouvent très difficile d'avoir à résister aux exigences démesurées de certaines personnes.

Rappelons que toutes les catégories de répondants se sont prononcées sur la seconde dimension, les facteurs affectant les conditions de travail. Les commentaires se rapportant à des facteurs défavorables sont en nombre beaucoup plus élevé que ceux invoquant des facteurs favorables. Les facteurs reliés à des conditions défavorables se rapportent principalement aux conditions d'emploi (deux commentaires sur trois), soit 1) le manque de temps, 2) la clientèle trop vaste, 3) la surcharge de travail, 4) la faible sécurité d'emploi, 5) la nécessité de réaffirmer sa crédibilité auprès des intervenants et 6) le manque de locaux.

Les facteurs favorables, relativement nombreux, touchent les conditions d'emploi, l'école et les caractéristiques des agents. En rapport avec l'emploi, on identifie la grande latitude de fonctionnement, la souplesse de l'horaire et certaines ressources matérielles fournies par l'école, comme l'usage d'un local muni d'un téléphone. Quant aux facteurs reliés à l'organisation scolaire, on souligne les bonnes relations avec le personnel des écoles, notamment les enseignants et les membres des directions. Enfin, l'appartenance ethnique à une minorité constitue également un facteur très favorable, étant donné que les agents doivent intervenir en priorité auprès d'une ethnie ou d'un groupe d'ethnies spécifiques.

Plusieurs différences notables entre les perceptions des répondants de Montréal et Toronto s'appliquent à la troisième dimension des conditions de travail, soit l'accueil des agents de liaison par les milieux scolaires et communautaires. D'abord, le degré de satisfaction en rapport avec le travail des agents est sensiblement plus faible. En effet, alors que respectivement 33,3% et 40% des répondants se déclarent pleinement satisfaits ou simplement satisfaits du travail des agents, 23,3% se disent insatisfaits. Leur principal critère d'évaluation est le résultat de leur action, c'est-à-dire l'atteinte des objectifs, les réalisations et l'amélioration des relations entre l'école et la communauté.

A Toronto, ce sont les parents de minorités ethniques et les membres de la direction qui reconnaissent le plus le travail des agents de liaison. Enfin, les réticences invoquées le plus fréquemment par les répondants, quant au travail des agents, se rapportent au travail même des agents, soit l'incompréhension des intervenants face à la nature de leur travail et le désaccord au sujet de certains projets ou de certaines interventions.

3.4.3 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver

Résumer les résultats concernant les conditions de travail des agents de liaison de Vancouver représente une tâche très délicate, étant donné le nombre restreint de répondants. Rappelons que seulement six agents de liaison et quatorze intervenants scolaires (d'écoles et de conseils scolaires) ont été interviewés; par conséquent, toute généralisation des résultats pourrait être hasardeuse. Par ailleurs, selon les données recueillies auprès de ces répondants, les conditions des agents de liaison de cette ville varient sensiblement de celles de ceux de Toronto et surtout de ceux de Montréal.

Les agents de Vancouver oeuvrent dans toutes les écoles de leur conseil scolaire fréquentées par des élèves appartenant aux groupes ethniques auprès desquels ils doivent intervenir. Le nombre d'établissements varie de 15 à 45, lesquels sont pour la plupart pluriethniques et comprennent une clientèle parlant une grande diversité de langues. Ces écoles sont généralement situées dans des milieux socio-économiques faibles ou moyens.

Les conditions d'emploi des agents de cette ville sont caractérisées par une certaine homogénéité. Par exemple, les trois agents ayant comuniqué leur salaire gagnent autour de 20000$, et les autres ont soutenu qu'ils recevaient une rémunération insuffisante. Tous ont été embauchés par un service spécial de leur conseil scolaire, suivant des modalités d'engagement très semblables[1]. Tous les répondants d'un conseil scolaire bénéficient de la permanence d'emploi, alors que ceux de l'autre sont employés à temps plein, mais sur la base d'un contrat temporaire d'une année, renouvelé conditionnellement à l'obtention de la subvention de fonctionnement de leur service. La durée de leurs semaines de travail varie entre 37 et 50 heures, pour une moyenne de 40,8 heures. A l'instar des autres villes, les possibilités de promotion à l'intérieur des conseils scolaires semblent nulles.

Quant au soutien humain, les agents de liaison de cette ville bénéficient de certains avantages. Par exemple, deux agents sur trois ont joui d'une préparation ou d'un perfectionnement fourni par leur employeur, ce qui ne les empêche pas d'identifier certains autres besoins spécifiques dans ce domaine, tels le développement de connaissances reliées, par exemple, à l'interculturel et aux programmes scolaires, et l'amélioration d'habiletés d'intervention comme la relation d'aide.

Quoique six répondants de toutes les catégories sur dix estiment que les agents jouissent d'une grande latitude de fonctionnement dans l'exercice de leur travail, la plupart reçoivent un encadrement qui se définit principalement par une évaluation et une supervision régulières de leurs interventions. Cet encadrement est effectué, au besoin ou mensuellement, soit par le responsable du service, soit par la direction de certaines écoles. La plupart des agents s'estiment satisfaits de l'encadrement fourni par leur employeur et identifient peu de besoins à ce sujet. Par ailleurs, quoique quatre agents de liaison sur six jugent qu'ils n'ont pas de contacts fréquents avec leurs collègues, la plupart d'entre eux n'expriment pas le souhait d'en avoir plus.

Enfin, les agents de Vancouver bénéficient tant d'un soutien humain que matériel offert par la communauté. En effet, ils peuvent recourir à une variété de personnes qui leur prêteront main forte pour l'organisation de diverses activités, ou obtenir des équipements et l'usage de locaux selon leurs besoins.

En ce qui concerne les facteurs psychosociaux, tels les gratifications face au travail et les effets des conditions de travail sur leur vie personnelle et familiale, les agents de Vancouver expriment le même point de vue que ceux de Toronto. En effet, la satisfaction personnelle suite à un travail bien accompli et la rétroaction positive des parents et des élèves constituent leurs principales gratifications. Selon eux, les conditions d'emploi ont des effets surtout négatifs sur la vie familiale à cause des réunions les soirs de semaine et en fin de semaine, et sur la vie personnelle à cause des exigences déraisonnables de certaines personnes.

---

1 Notons cependant que le lien de rattachement de ces services à leur conseil scolaire n'est pas le même, principalement au plan du financement.

Par rapport à la seconde dimension des facteurs affectant les conditions de travail, au sujet de laquelle toutes les catégories de répondants se sont prononcées, nos résultats ont mis en évidence presque autant de commentaires se rapportant à des facteurs défavorables que favorables. Ces commentaires invoquent surtout des facteurs reliés aux conditions d'emploi. La trop vaste clientèle à desservir, la surcharge de travail et le manque de temps pour accomplir un travail en profondeur constituent les principaux facteurs se rapportant à la tâche elle-même. Les répondants mentionnent souvent aussi le manque de locaux, la nécessité d'avoir à réaffirmer leur crédibilité constamment auprès des autres intervenants scolaires et l'absence de sécurité d'emploi pour certains agents. Les facteurs favorables, relativement nombreux, touchent principalement la qualité des relations avec le personnel scolaire, l'évidence des besoins de la clientèle dans la communauté, l'appartenance ethnique des agents et l'usage d'un local muni d'un appareil téléphonique.

En dernier lieu, pour ce qui concerne la troisième dimension des conditions de travail, soit l'accueil réservé par les milieux scolaires et communautaires aux agents de liaison, nous avons observé les résultats suivants:
a) deux répondants sur trois expriment une grande satisfaction quant au travail accompli par les agents, satisfaction fondée sur les résultats de leur action et la rétroaction des clients;
b) les membres du personnel, les parents de minorités ethniques et les agents communautaires valorisent particulièrement l'action des agents;
c) plus d'un répondant sur deux soulève des réticences concernant l'intervention des agents, lesquelles se traduisent surtout par le manque de collaboration de certains intervenants, l'incompréhension face au rôle qu'ils jouent et un désaccord avec certains projets ou actions.

CHAPITRE IV

Description de l'intervention des agents de liaison

Le but principal de ce chapitre est de présenter ce qu'il est généralement convenu d'appeler la "description de tâches" des agents des trois villes et d'exposer certains processus qui la déterminent et la conditionnent, soit l'identification des besoins pour lesquels le service a été créé, la conception du rôle des agents de liaison et les modalités d'établissement de leur mandat. Ce chapitre vise non seulement à faire la lumière sur les rôles, mandats, fonctions et tâches des agents de liaison des différentes villes, mais aussi à nous permettre de vérifier la concordance entre les différents niveaux de définition et d'opérationnalisation de la description de tâches de ces intervenants. En fait, nous voulons montrer combien la définition des tâches quotidiennes correspond à la conception du rôle des agents et aux besoins pour lesquels ce poste a été créé. Ce chapitre nous conduira également à analyser ce qui caractérise véritablement le travail de l'agent par rapport aux autres intervenants du milieu scolaire.

Cowger (1977; voir Green, 1982) identifie quatre grands modes d'intervention des praticiens auprès des minorités ethniques: 1) "group advocate", 2) "counseling", 3) "regulator" et 4) "broker"[1]. Voici un résumé des définitions que Green donne de chacun de ces modes. Dans le premier, le praticien prend la défense d'un groupe ethnique spécifique dont il fait valoir les besoins, les attentes et les droits. Le second mode, celui du "counseling", porte davantage sur les problèmes du client, notamment ses sentiments, ses comportements et sur les moyens à prendre afin de l'aider à résoudre ses difficultés; le style du praticien correspond plus à l'approche clinique et l'intervenant est perçu comme un conseiller "neutre" par rapport aux grandes questions sociales. Le mode de "regulator", quant à lui, représente plus une approche dans laquelle l'intervenant aide ses clients à modifier leurs comportements et attitudes afin de leur permettre de mieux s'intégrer à la société; il est en quelque sorte un représentant engagé de cette société. Enfin, le "broker" est plus une personne jouant le rôle d'intermédiaire entre les clients et l'organisation concernée ou la société. Il tente d'aider les clients à résoudre leurs problèmes tout en favorisant des changements dans l'environnement; il joue plus le rôle d'un intermédiaire "neutre" en ce sens qu'il ne prend position ni pour l'un ni pour l'autre.

Cette typologie nous a grandement inspiré, tant pour la conception de certaines questions de l'enquête que pour l'identification des catégories de présentation des données recueillies dans cette section de l'enquête. Ce classement de Cowger est très utile parce qu'il nous permet de prendre en compte le sens ou l'orientation de la relation dans l'intervention réalisée par le praticien dans le système client, pour utiliser une expression empruntée à la psychologie de développement organisationnel. Cette orientation postule une vision assez précise de l'objectif à atteindre ou du résultat visé. Que veut-on faire: servir d'intermédiaire "neutre", défendre les intérêts d'un groupe auprès d'une agence sociale, socialiser ou acculturer des personnes, aider un client à régler ses problèmes? Nous avons étiqueté ces modes d'intervention de l'agent de liaison par rapport à la relation école/communauté ou parents de la façon suivante, pour les besoins de ce rapport.

Intermédiaire neutre entre l'école et les parents.
Représentant de l'école auprès des parents.
Représentant des parents auprès de l'école.
Intermédiaire entre l'école et la communauté.

---

1 Faute de termes parfaitement équivalents en français, nous avons préféré ne pas tenter une traduction qui ne rendrait pas justice à l'idée de l'auteur.

Pour ces quatre catégories, c'est la dimension "intermédiaire" qui est mise en évidence, mais selon certaines modalités. Ainsi, le mode "intermédiaire neutre entre l'école et les parents" correspond au rôle de "broker" défini plus haut; celui de "représentant de l'école auprès des parents", au rôle de "régulator"; celui de "représentant des parents auprès de l'école", au rôle "d'advocate"; celui "d'intermédiaire entre l'école et la communauté", au rôle de "broker", mais cette fois-ci auprès de la communauté. Le mode "counseling" a été abandonné et remplacé par celui d'intervenant afin de couvrir un éventail d'activités plus vaste, selon ce qui est présenté ci-après.

Adéquates pour décrire les modes d'intervention des agents de liaison quant à la relation entre l'école et la communauté ou les parents, ces catégories ne tiennent pas vraiment compte de l'action de ces intervenants à l'intérieur de l'organisation scolaire comme telle ou auprès des parents ou de la communauté. C'est pourquoi, dans la présentation et l'analyse des résultats, nous avons ajouté un autre mode d'action des agents de liaison que nous avons appelé "intervenant"; ce mode désigne toute intervention dans l'organisation scolaire, prise comme institution, dans la communauté et auprès d'une catégorie spécifique de clientèle, comme les élèves, certaines catégories du personnel scolaire et les parents, quelle que soit leur appartenance ethnique. Les différentes étiquettes utilisées dans la suite du rapport seront:

intervenant dans l'ensemble de l'école,
intervenant auprès de la clientèle,
intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire,
intervenant auprès des parents,
intervenant auprès de la communauté.

La différence entre le mode "intermédiaire" ou "représentant" et le mode "intervenant" repose surtout sur l'objet de l'intervention. En effet, alors que le premier porte sur la relation entre l'école et la communauté ou les parents, le second concerne l'action à l'intérieur d'une organisation ou d'un groupe communautaire et auprès d'une clientèle cible, sans rechercher à promouvoir directement cette relation.

Cette distinction, que nous exploiterons tout au cours de ce chapitre et du prochain, nous apparaît fondamentale parce qu'elle constitue un indice clair de la grande orientation que l'on donne à la pratique de l'agent de liaison, ou de l'interprétation que l'on fait de son rôle. La relation entre l'école et la communauté ou les parents est-elle prioritaire au point de mériter une implication directe et totale de l'agent de liaison? L'établissement de cette relation n'est-il pas plutôt "instrumental à" d'autres objectifs, d'ordre scolaire ou pédagogique? En définitive, quelle importance donne-t-on à l'implication et à la participation des parents à l'école?

4.1 Rôles des agents de liaison de chacune des villes

Dans cette section, nous présenterons les résultats recueillis au sujet des besoins pour lesquels le poste d'agent a été créé, l'évaluation de l'importance et de l'actualité de ces besoins, la conception du rôle de l'agent et enfin les caractéristiques spécifiques de ce rôle en rapport avec les autres intervenants du milieu scolaire.

4.1.1 Besoins pour lesquels le service d'agents de liaison a été créé

Nous avons interrogé les répondants de toutes les catégories visées par l'enquête sur les besoins pour lesquels le poste d'agent avait été créé. Suite à l'analyse des résultats, nous avons regroupé les données recueillies en quatre grandes catégories: favoriser les relations entre l'école et les parents, répondre à des besoins spécifiques de la clientèle, répondre aux besoins de l'école et des intervenants, répondre aux besoins des parents. Les résultats détaillés sont présentés au tableau 4-1 de l'annexe A.

MONTRÉAL

En réponse à cette question, les 63 répondants de Montréal ont apporté 177 commentaires. Selon les résultats présentés ci-dessous, les commissions scolaires et les organismes de Montréal visaient principalement trois grands objectifs: 1) favoriser les relations entre l'école et les parents, 2) répondre à des besoins spécifiques de la clientèle scolaire et 3) répondre aux besoins de l'école et des intervenants.

Favoriser les relations entre l'école et les parents	46,9%
Répondre aux besoins de la clientèle	27,1%
Répondre aux besoins de l'école et des intervenants	18,1%
Répondre aux besoins des parents	7,9%

Le premier grand besoin que l'on désirait satisfaire par la création de ce poste, tel que cela est formulé par près d'un répondant sur deux, était de favoriser les relations entre l'école et les parents. Bien que certains commentaires soient restés généraux, plusieurs répondants ont cependant apporté plus de précision quant à la définition de cette catégorie de besoins (ex. tableau 4-1 de l'annexe A). En effet, plusieurs commentaires mentionnent explicitement le besoin de communiquer avec les parents, de dépasser la barrière linguistique, de favoriser les relations entre l'école et les parents de minorités ethniques et, dans une moindre mesure, le besoin de rendre les parents plus réceptifs à l'école et, enfin, de favoriser la participation des parents, mais selon le modèle choisi par l'école. Enfin, quelques commentaires ont été entendus à une ou deux reprises: les besoins de favoriser les relations entre l'école et la communauté, de favoriser la participation des parents de minorités ethniques et de favoriser le rendement scolaire des enfants en y intéressant les parents de milieu défavorisé. Bien que, dans les trois villes visées par l'enquête, la création du poste des agents ait reposé sur la nécessité de créer des relations plus favorables entre l'école et les parents, l'analyse des données nous amène à constater que les différentes villes ont interprété assez différemment ce besoin prioritaire, comme nous le verrons par la suite.

Les principaux besoins identifiés par rapport à la clientèle scolaire sont surtout d'ordre relationnel, comme l'indique l'analyse détaillée des commentaires se rapportant à cette catégorie, laquelle regroupe plus du quart des interventions. En effet, on espérait que l'agent joue le rôle de médiateur entre le personnel de l'école et des élèves de minorités ethniques afin de limiter les tensions interethniques et raciales. On désirait également favoriser les relations interethniques entre les élèves eux-mêmes de deux façons: en luttant contre le racisme et la discrimination et en réglant les conflits à incidence culturelle. Les besoins de favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques et de faire connaître aux élèves les différentes ethnies présentes dans l'école ont également été énoncés à plusieurs reprises. Enfin, voici quelques exemples de besoins identifiés à une ou deux reprises: favoriser le rendement en mathématique et en français et initier les élèves de minorités ethniques à la culture française de l'école. Étant donné les objectifs généraux du programme "Opération Renouveau" de la C.É.C.M., lesquels se définissent par l'amélioration du rendement des élèves en français et en mathématique à travers une meilleure adaptation de l'école aux caractéristiques de la communauté, nous constatons avec surprise que seuls deux répondants ont interprété la création du poste d'agent comme un moyen d'atteindre ce but. Il semble bien que cet objectif ne soit pas clairement perçu dans le milieu scolaire, ou qu'il soit réinterprété pour répondre aux besoins plus spécifiques de leur école, sans en tenir véritablement compte.

Les commentaires contenus dans la catégorie "répondre aux besoins de l'école et des intervenants" comptent pour 18,1% des interventions recueillies dans cette dimension. Ils occupent donc une place relativement importante; ils concernent principalement les besoins de préparer l'école à la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques, d'informer les intervenants au sujet des différentes ethnies, d'intégrer le vécu de l'enfant à la pédagogie et de faire connaître le vécu des familles aux intervenants.

Par rapport à la dernière catégorie, "répondre aux besoins des parents", les répondants ont identifié deux besoins spécifiques: informer les parents sur l'école et inventorier les besoins des parents.

TORONTO

Sur la question des besoins pour lesquels le poste d'agent a été créé, les 39 répondants de Toronto ont fourni 117 commentaires. Plus d'une intervention sur deux vise à identifier des besoins reliés aux relations entre l'école et les parents, comme le font voir les résultats présentés ci-dessous.

Favoriser les relations entre l'école et les parents	59%
Répondre aux besoins des parents	18%
Répondre aux besoins de la clientèle	14,5%
Répondre aux besoins de l'école et des intervenants	8,6%

Par rapport à la première catégorie, un seul besoin se distingue de ceux identifiés par les répondants de Montréal: le besoin de favoriser les relations entre l'école et la communauté. Ce commentaire, le plus fréquemment énoncé dans cette dimension, dénote une orientation différente du travail des agents de Toronto par rapport à celui des agents de Montréal. Les autres besoins identifiés par les répondants de Toronto se définissent comme suit: favoriser les relations entre l'école et les parents, favoriser les relations entre l'école et les parents de minorités ethniques, communiquer avec les parents, favoriser la participation des parents selon le modèle choisi par l'école, dépasser la barrière linguistique qui sépare l'école et les parents, rendre les parents plus réceptifs à l'école, faire participer les parents aux activités de la classe.

En deuxième lieu, les répondants de Toronto étaient surtout soucieux de répondre aux besoins des parents en les informant sur l'école, en analysant leurs besoins et en les informant sur le rendement scolaire de leurs enfants.

Par rapport aux besoins de la clientèle, on observe un désir fréquemment exprimé de favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques et de favoriser les relations interethniques.

La préoccupation de répondre aux besoins de l'école et des intervenants semble secondaire, si l'on en croit la proportion des commentaires se rapportant à cette catégorie. Les besoins identifiés sont au nombre de trois: faire connaître le vécu des familles aux intervenants, faire connaître les caractéristiques des différentes ethnies aux intervenants et préparer le personnel de l'école à la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques.

VANCOUVER

La priorité des besoins identifiés par les dix-neuf répondants de Vancouver, qui ont apporté soixante-treize commentaires, concorde très bien avec celle des répondants des autres villes pour ce qui concerne la première catégorie de réponses, si l'on en croit la présentation des résultats ci-dessous.

Favoriser les relations entre l'école et les parents	58,9%
Répondre aux besoins de la clientèle	16,4%
Répondre aux besoins de l'école et des intervenants	15,1%
Répondre aux besoins des parents	9,5%

Cependant, l'analyse détaillée des commentaires nous apprend que l'accent par rapport à cette catégorie de besoins diverge sensiblement des autres villes. En effet, ces répondants perçoivent d'abord les besoins en rapport avec les parents de minorités ethniques: favoriser les relations entre l'école et les parents de minorités ethniques, dépasser la barrière linguistique, rendre les parents plus réceptifs à l'école et la communauté et communiquer avec les parents. Quelques autres besoins sont mentionnés une ou deux fois, comme: favoriser les relations entre l'école et les parents, favoriser la participation des parents selon le modèle choisi par l'école.

Les besoins de la clientèle viennent en second lieu et se définissent par le désir de favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques et les relations interethniques. On mentionne également à deux reprises l'importance d'initier les élèves à la sous-culture de l'école.

Les répondants de Vancouver soulignent presque aussi souvent des besoins reliés à l'école et aux intervenants. Les besoins de faire connaître les différentes ethnies aux intervenants et de préparer l'école à la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques sont les plus fréquemment mentionnés. Faire connaître le vécu des familles aux intervenants et faire des recherches pour les enseignants sont relevés une ou deux fois.

Enfin, on désire répondre aux besoins des parents, d'une part, en les informant sur l'école et d'autre part en effectuant une analyse de leurs besoins.

4.1.1.1 Évaluation de l'importance du service des agents de liaison face à ces besoins

Dans le but de vérifier l'importance que le service des agents de liaison revêt aux yeux des répondants, nous avons recueilli des données au sujet des trois aspects suivants: a) la pertinence de la création de ce service en rapport avec les besoins identifiés plus haut, b) le caractère indispensable du service et c) la pertinence d'allouer des ressources afin de maintenir le service.

4.1.1.1.1 La pertinence de la création du service des agents de liaison

Afin d'obtenir le point de vue des intervenants des écoles et des commissions scolaires au sujet de la pertinence du service des agents de liaison, nous leur avons posé, au cours de l'entrevue, les trois questions suivantes.

1)"Trouvez-vous que la création de cette nouvelle fonction ou de ce nouveau poste était la meilleure façon de répondre à ces besoins?"
2) "Pourquoi?"
3) "Etes-vous encore de cet avis aujourd'hui?"
A noter que les agents de liaison n'ont pas été interrogés en rapport avec cette variable.

MONTRÉAL

La position des 48 répondants de Montréal à la première question est très positive, comme le démontrent les résultats suivants.

Une très bonne façon (existence d'autres façons)	62,5% des répondants
Une bonne façon (existence d'autres bonnes façons)	16,7% des répondants
La seule façon	8,3% des répondants
La meilleure façon	8,3% des répondants
Pas la bonne façon	4,2% des répondants

La presque totalité des répondants estiment que la création du poste d'agent constituait un moyen très valable pour répondre aux besoins identifiés plus haut. Il y a même 16,6% des répondants qui sont d'avis que cette mesure était la seule ou la meilleure façon d'atteindre leurs objectifs.

Les répondants ont apporté 29 raisons pour justifier leur opinion, lesquelles ont été regroupées en cinq catégories.

Répond aux attentes des enseignants et des parents	37,9% des raisons
Personne-contact avec les ressources du milieu	27,6% des raisons
Supplée au manque de temps des enseignants	17,2% des raisons
Seul service d'intégration des parents à l'école	13,8% des raisons
Conflit et manque de discipline de l'agent	3,5% des raisons

Les quatre premières catégories de réponses viennent justifier les positions favorables des répondants, tandis que la dernière se rapporte aux opinions défavorables. A la dernière question, les 36 répondants affirment qu'ils n'ont pas changé d'avis. La création du poste d'agent constituait une mesure appropriée il y a trois ou quatre ans et, selon ces données, représente encore aujourd'hui un moyen des plus valables pour répondre aux besoins identifiés plus haut. Ces résultats expriment très explicitement, selon nous, l'importance que les répondants bénéficiant des services des agents accordent à cette fonction.

TORONTO

A Toronto, l'opinion des seize répondants sur l'à-propos de la création du poste d'agent il y a une décennie est extrêmement positive, comme le démontrent les résultats présentés ci-dessous.

Une très bonne façon (existence d'autres façons)	37,5% des répondants
La meilleure façon	31,3% des répondants
Une bonne façon (existence d'autres bonnes façons)	25% des répondants
La seule façon	6,3% des répondants

Leur position est unanime: la création du service des agents représentait une façon très valable de répondre aux besoins identifiés plus haut. Plus du tiers des répondants estiment même qu'il s'agissait de la seule ou de la meilleure façon. Les quinze raisons invoquées par neuf d'entre eux, lesquelles ont été regroupées en quatre catégories, sont les suivantes

Répond aux attentes des enseignants et des parents	26,7% des raisons
Personne-contact avec les ressources du milieu	26,7% des raisons
Supplée au manque de temps des enseignants	26,7% des raisons
Seul service d'intégration des parents à l'école	20% des raisons

Le poids relatif de chacune de ces catégories est presqu'identique. Parmi les six personnes ayant exprimé leur opinion au sujet de la troisième question, cinq affirment qu'elles n'ont pas changé d'avis. Un seul répondant a modifié son opinion, laquelle va dans le sens de réviser la pertinence des objectifs du service.

VANCOUVER

La position des douze répondants de Vancouver est encore plus favorable que celle des autres villes, pour ce qui concerne la première question. En effet, 83,3% des intervenants jugent que la création de ce service était, soit la meilleure, soit la seule façon, de répondre à leurs besoins, si l'on en croit les résultats présentés ci-dessous.

La meilleure façon	50%	des répondants
La seule façon	33,3%	des répondants
Une très bonne façon (existence d'autres façons)	8,3%	des répondants
Une bonne façon (existence d'autres bonnes façons)	8,3%	des répondants

Les seize raisons apportées par les onze répondants de cette ville se répartissent selon les catégories suivantes:

Seul service d'intégration des parents à l'école	43,8%	des raisons
Répond aux attentes des enseignants et des parents	25%	des raisons
Personne-contact avec les ressources du milieu	18,9%	des raisons
Supplée au manque de temps des enseignants	12,5%	des raisons

Sur les douze personnes ayant répondu à la troisième question, neuf conservent la même opinion et trois ont changé d'opinion. Il est malheureusement impossible de connaître exactement le sens des opinions de ces trois personnes: expriment-elles une position négative ou simplement un changement dans le degré de leur opinion à l'origine très positive.

4.1.2.2 La pertinence du maintien du service des agents de liaison

Afin de vérifier combien les intervenants des écoles et des commissions scolaires tenaient aux agents de liaison, nous leur avons demandé s'ils ne préféreraient pas dépenser autrement les ressources financières actuellement consacrées aux agents. Nous leur avons également demandé de justifier leur réponse. La question de l'entrevue était la suivante: "D'après vous, les ressources financières allouées à l'embauche d'un agent de liaison devraient-elles être affectées à répondre à d'autres besoins, dans le futur?"

MONTRÉAL

A Montréal, 90,5% des 42 intervenants à se prononcer sur cette question expriment leur désaccord face à cette proposition. Ils s'y opposent en invoquant (41 commentaires): perte de services importants, lesquels répondent bien aux besoins du milieu. Quelques commentaires relèvent que le lien entre l'école et le milieu communautaire est essentiel et que l'agent joue un rôle important à ce niveau. On mentionne également qu'il ne faut pas utiliser cet argent à d'autres fins, mais qu'il faut plutôt engager des agents d'une plus grande diversité d'ethnies. Enfin, une personne affirme qu'il est trop tôt pour évaluer.

Les 9,5% des répondants estimant qu'il faut affecter ces sommes à autre chose disent qu'il faut plutôt axer davantage l'action vers la prévention du racisme et de la violence, toucher un plus grand nombre d'ethnies dans les écoles ou plutôt favoriser les besoins d'apprentissage des enfants (4 commentaires).

TORONTO

La position des 22 intervenants sur cette question est légèrement plus partagée que celle de ceux de Montréal. En effet, tandis que 63,6% des répondants affirment qu'il ne faut pas réaffecter ces ressources à autre chose, 18,2% pensent le contraire. De plus, 13,6% préconisent plutôt une réallocation d'une partie des ressources à d'autres besoins et 4,6% ne savent pas.

Les personnes en faveur de la préservation des services des agents invoquent (21 commentaires) surtout la nécessité de recourir à eux pour répondre aux besoins spécifiques du milieu, notamment le lien entre l'école et le milieu communautaire. Advenant une réallocation de ces ressources à d'autres fonctions, ils estiment qu'ils encourraient une perte de services importante. Une seule personne croit que les sommes actuellement dépensées pour ces services devraient être réaffectées ailleurs.

VANCOUVER

Les douze répondants de Vancouver sont unanimes: ils ne faut pas allouer ces sommes d'argent à d'autres services parce que cela entraînerait des pertes de services trop importantes. Il serait par conséquent plus difficile de répondre aux besoins spécifiques du milieu, notamment le lien entre l'école et la communauté.

4.1.1.1.3 Le caractère indispensable du service des agents de liaison

Enfin, nous avons interrogé, dans le questionnaire écrit, les répondants de toutes les catégories au sujet du caractère indispensable du service des agents de liaison dans leur commission scolaire[1]. Nous leur avons demandé d'exprimer leur degré d'accord en rapport avec l'énoncé suivant: "Le poste d'agent de liaison est absolument indispensable dans certaines écoles de la commission scolaire."

MONTRÉAL

A Montréal, presque deux répondants sur trois sont "tout à fait d'accord" avec l'énoncé de la question (62,5%) et 31,2% se disent d'accord. Seuls 6,3% des répondants expriment leur désaccord. Quelques 64 personnes ont répondu à cette question.

TORONTO

La position des 30 répondants de Toronto, sans être aussi positive que celle de leurs collègues montréalais, reste très favorable. En effet, tandis que 56,7% des répondants sont "tout à fait d'accord" avec l'énoncé de la question, 33,3% expriment leur accord. La proportion des personnes en désaccord se limite à 10%.

---

1 Nous avons inclus les résultats des agents de liaison avec ceux des autres répondants étant donné que leur opinion n'est pas sensiblement différente.

VANCOUVER

La position des dix-huit répondants de Vancouver est presque unanime: 94,4% des personnes se disent "tout à fait d'accord" avec l'énoncé de la question. Les autres (5,6%) sont "d'accord".

4.1.2 Conception du rôle des agents de liaison dans chacune des villes

Dans cette partie, nous allons présenter les conceptions que les divers répondants entretiennent au sujet du poste de l'agent de liaison et de la position des répondants face aux quatre grandes orientations définies par Cowger (1977; voir Green, 1982).

Dans l'entrevue, nous avons d'abord demandé aux répondants de toutes les catégories d'exposer leur conception du rôle des agents de liaison. Toutes les réponses ont été classées selon les catégories définies dans l'introduction de ce chapitre; une présentation détaillée des résultats est offerte au tableau 4-2 de l'annexe A. Quant aux résultats au sujet de la position des répondants face au modèle de Cowger, ils seront exposés plus bas.

MONTRÉAL

A Montréal, 63 répondants se sont prononcés sur cette question; ils ont fourni 202 commentaires que nous avons classés dans les catégories suivantes

Intervenant dans l'ensemble de l'école	38,6%
Représentant de l'école auprès des parents	14,4%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	13,4%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	13,4%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	11,9%
Intervenant auprès de la clientèle	6,4%
Intervenant auprès de la communauté	1,5%
Représentant des parents auprès de l'école	0,5%

Une analyse des résultats présentés dans ces catégories nous permet de constater que les répondants de Montréal conçoivent principalement le rôle de l'agent comme celui d'un intervenant (58,4% des résultats), par opposition à celui d'un intermédiaire ou d'un représentant (41,7%), d'abord dans l'ensemble de l'école, ensuite auprès de certaines catégories du personnel scolaire, troisièmement auprès de la clientèle et enfin auprès de la communauté. Son rôle d'intermédiaire entre l'école et les parents ou la communauté ne vient qu'en second lieu. Il est intéressant de constater que, selon les répondants, la meilleure façon de répondre aux besoins exprimés précédemment, et pour lesquels le poste avait été créé, consiste d'abord à travailler dans l'école en tant qu'organisation, plutôt qu'auprès des parents ou de la communauté, ou encore plutôt qu'à l'amélioration des relations entre l'école et la famille ou la communauté.

D'après les commentaires portant sur leur rôle d'intervenant dans l'ensemble de l'école (première catégorie), l'action des agents devrait surtout consister à 1) développer des projets ou des activités pédagogiques mettant l'accent sur la réalité du milieu communautaire ou du vécu des enfants[1]; 2) aider le milieu scolaire à s'adapter à la

1 Ici on reconnaît le rôle des agents de liaison privilégié par le programme "Opération renouveau" de la C.É.C.M.

clientèle multiethnique; 3) favoriser dans l'école les relations humaines qui tiennent compte des difficultés d'adaptation des élèves immigrants et 4) informer les intervenants sur les besoins, problèmes et caractéristiques du milieu communautaire et des élèves de minorités ethniques. Un ou deux commentaires portent sur la recherche d'informations au sujet des mouvements de population dans le quartier et la réponse à des besoins urgents de la communauté.

Dans la catégorie suivante, pour laquelle nous avons recueilli 14,4% des commentaires, la conception du rôle de l'agent de liaison consiste à représenter l'école auprès des parents, notamment en les informant des objectifs, des programmes, des exigences, etc., et en les amenant à participer aux activités de l'école, mais selon le modèle de cette dernière.

13,4% des commentaires définissent son rôle comme celui d'un intermédiaire "neutre" entre l'école et les parents. Cela signifie que l'agent ne doit prendre position en faveur ni des parents ni de l'école, mais faire des efforts pour rapprocher ces deux parties en leur permettant d'exposer leurs attentes ou leurs besoins propres. Son rôle d'interprète ou de traducteur linguistique est aussi invoqué dans cette catégorie de commentaires.

La même proportion d'interventions valorisent plutôt son rôle d'agent de rapprochement entre l'école et la communauté, tel que l'indiquent les résultats de la quatrième catégorie: "intermédiaire entre l'école et la communauté". Quelques commentaires mentionnent également l'importance de favoriser l'accès des intervenants aux ressources du milieu pouvant être exploitées au plan pédagogique.

Selon les données rassemblées dans la catégorie " intervenant auprès de certaines catégories du personnel", le rôle de l'agent est conçu comme celui d'une personne capable d'aider les enseignants à développer les habiletés nécessaires à répondre aux besoins de la clientèle multiethnique. Ce rôle, perçu comme transitoire, consiste surtout, selon les répondants, à amener les enseignants à tenir compte des caractéristiques socio-culturelles des élèves dans leur pédagogie. Quelques personnes ont indiqué que le but ultime de cette orientation pédagogique visait l'amélioration des compétences des élèves en français et en anglais. Enfin, quelques commentaires de cette catégorie se rapportaient à son rôle de sensibilisation des enseignants à la culture et à l'apport des minorités ethniques à la société et plus spécifiquement à l'école.

D'après les commentaires de la catégorie "intervenant auprès de la clientèle", les agents devraient aider les élèves de minorités ethniques à s'intégrer ou devraient favoriser les relations interpersonnelles entre élèves de diverses ethnies.

Dans la catégorie "intervenant auprès de la communauté", quelques interventions favorisent le rôle d'agent d'éducation du milieu communautaire, sans être plus spécifiques. Enfin, un commentaire, que nous avons classé dans la catégorie "représentant des parents auprès de l'école", se rapporte au rôle de soutien des parents dans leurs démarches auprès de l'école.

TORONTO

En réponse à cette question, 123 commentaires ont été fournis par 38 répondants de Toronto. Plus des deux tiers des interventions se rapportent aux trois premières catégories dans des proportions presque équivalentes, comme le démontrent les résultats présentés ci-dessous.

Intervenant dans l'ensemble de l'école	29,2%%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	21,1%
Représentant de l'école auprès des parents	20,3%
Intervenant auprès de la clientèle	9,8%
Intervenant auprès de la communauté	6,5%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	5,7%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	4,1%
Représentant des parents auprès de l'école	3,3%

Par ailleurs, l'analyse de l'ensemble des résultats nous amène à constater que le rôle "d'intermédiaire" (48,8% des commentaires) est presque aussi valorisé que celui "d'intervenant" (51,2% des commentaires). Cependant, la conception du rôle la plus souvent invoquée est celle d'intervenant dans l'ensemble du milieu scolaire (29,2% des commentaires). Les répondants définissent surtout ce rôle comme celui d'une personne aidant le milieu scolaire à s'adapter à sa clientèle multiethnique grâce, par exemple, à la transmission d'informations sur les besoins, les problèmes et les caractéristiques des élèves de minorités ethniques en particulier et du milieu communautaire en général. Plusieurs interventions font également ressortir son rôle d'agent de projets pédagogiques ou d'activités mettant l'accent sur la réalité communautaire ou le vécu des enfants. On espère également que l'agent puisse répondre aux besoins urgents du milieu scolaire.

Le rôle d'intermédiaire entre l'école et la communauté a été mentionné dans plus d'une intervention sur cinq. On le perçoit comme un agent de rapprochement entre l'école et la communauté dans le but de favoriser leur enrichissement réciproque, de favoriser les relations interpersonnelles entre des représentants des deux milieux, de lutter contre les préjugés et enfin de s'échanger des informations utiles. Le recrutement de personnes ressources de la communauté et la facilitation de l'accès des intervenants aux ressources du milieu susceptibles d'être exploitées dans des activités pédagogiques ont également été suggérés par quelques répondants.

Tout comme à Montréal, les commentaires de la catégorie se rapportant à son rôle de représentant de l'école auprès des parents indiquent que l'agent est surtout conçu comme une personne transmettant des informations au sujet de la réalité de l'école aux parents. En second lieu, plusieurs commentaires invoquent aussi son rôle d'agent de participation des parents à l'école, participation devant cependant tenir compte de la réalité scolaire.

Dans la catégorie "intermédiaire neutre entre l'école et les parents", les commentaires font ressortir le rôle de médiateur "neutre", c'est-à-dire le rôle d'une personne capable de faire circuler de l'information ou de répondre à des besoins, sans prendre parti.

Le rôle d'intervenant auprès des élèves a soulevé 9,8% des commentaires. Les répondants le conçoivent surtout comme celui d'une personne capable d'aider les élèves de minorités ethniques à s'intégrer ou celui d'un agent de relations interpersonnelles entre élèves de diverses ethnies. Enfin, quelques commentaires soulèvent l'importance d'informer les élèves de minorités ethniques sur la réalité canadienne.

Quelques répondants, selon les résultats présentés dans la catégorie "intervenant auprès de la communauté", voient l'agent comme une personne travaillant à l'éducation du milieu communautaire.

Une plus faible proportion d'interventions font ressortir le rôle d'intervenant auprès de certaines catégories du personnel, notamment les enseignants. Ces commentaires invoquent surtout le rôle de sensibilisation des enseignants à la culture et à l'apport des minorités ethniques à la société et à l'école. Selon deux commentaires, les agents devraient également former les enseignants à devenir autonomes face aux besoins de la clientèle pluriethnique, c'est-à-dire qu'ils puissent être capables de développer eux-mêmes des interventions pédagogiques adaptées à cette clientèle, sans devoir recourir à une tierce personne. Enfin seuls quelques commentaires (3,3%) mentionnent le rôle de représentant des parents auprès de l'école, rôle qui se traduit par des interventions destinées à défendre les intérêts et les besoins d'un groupe ethnique en particulier.

VANCOUVER

Les vingt répondants de Vancouver ont fourni 62 commentaires au sujet de la conception du rôle des agents de liaison. Cette conception globale se rapproche beaucoup de celle des répondants de Toronto puisque les commentaires se répartissent également entre le rôle "d'intervenant" et celui "d'intermédaire". Par ailleurs, soulignons que plus de trois interventions sur quatre se rapportent aux quatre premières catégories, comme l'indiquent les résultats suivants

Intervenant dans l'ensemble de l'école	29%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	17,7%
Représentant de l'école auprès des parents	16,1%
Intervenant auprès de la clientèle	14,5%
Intervenant auprès de la communauté	8,1%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	8,1%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	4,8%
Représentant des parents auprès de l'école	1,6%

Comme pour les répondants de Montréal et de Toronto, le rôle d'intervenant dans l'ensemble du milieu scolaire prévaut et se définit surtout comme celui d'une personne aidant le milieu scolaire à s'adapter à sa clientèle multiethnique grâce, par exemple, à l'information sur les besoins, les problèmes et les caractéristiques des élèves de minorités ethniques en particulier et du milieu communautaire en général. Plusieurs interventions font également ressortir son rôle d'agent de projets pédagogiques ou d'activités mettant l'accent sur la réalité communautaire ou le vécu des enfants. On espère également que l'agent puisse répondre aux besoins urgents du milieu scolaire.

La conception d'intermédiaire entre l'école et la communauté occupe également une place importante dans les interventions. En effet, 17,7% commentaires portent sur cette conception, laquelle se définit comme un rôle de rapprochement entre l'école et la communauté dans le but de favoriser leur enrichissement réciproque, de favoriser les relations interpersonnelles entre des représentants des deux milieux, de lutter contre les préjugés entretenus dans ces derniers et enfin de s'échanger des informations utiles.

Les commentaires de la catégorie se rapportant à son rôle de représentant de l'école auprès des parents indiquent que l'agent est surtout conçu comme une personne transmettant des informations aux parents sur la réalité de l'école. En second lieu, plusieurs commentaires invoquent aussi son rôle d'agent favorisant la participation des parents à l'école, participation devant cependant tenir compte de la réalité scolaire.

Le rôle d'intervenant auprès des élèves a été soulevé dans 14,5% des commentaires. Les répondants le conçoivent surtout comme une personne capable d'aider les élèves de minorités ethniques à s'intégrer ou celui d'un agent de relations interpersonnelles entre élèves de diverses ethnies.

Deux catégories ont recueilli le même nombre de commentaires: "intermédiaire neutre entre l'école et les parents" et "intervenant auprès de la communauté". On conçoit l'intermédiaire neutre comme une personne capable de faire circuler de l'information ou de répondre à des besoins, sans prendre parti. Le rôle d'interprète linguistique est aussi mentionné à deux reprises, dans cette catégorie. Quant au rôle d'intervenant auprès de la communauté, il est surtout vu comme un agent d'éducation du milieu.

Une faible proportion d'interventions fait ressortir le rôle "d'intervenant" auprès de certaines catégories du personnel, notamment les enseignants. Ces commentaires invoquent surtout le rôle de sensibilisation des enseignants face à la culture et à l'apport des minorités ethniques à la société et à l'école. Enfin un seul commentaire (1,6%) mentionne le rôle de représentant des parents auprès de l'école, rôle qui se traduit par des interventions destinées à défendre les intérêts et les besoins d'un groupe ethnique en particulier.

Dans le but de comparer de façon plus systématique l'orientation conceptuelle donnée au rôle d'agent d'une ville à l'autre, nous avons inclus une question fermée, dans le questionnaire écrit destiné aux agents, dans laquelle nous leur demandions de préciser, à partir du modèle de Cowger (1977; voir Green, 1982) présenté plus haut, leur conception globale de leur rôle. Ils devaient répondre à la question suivante: "Globalement, diriez-vous que nous agissez <u>surtout</u> comme:

a) le défenseur d'un groupe ethnique en particulier,
b) le représentant du milieu scolaire auprès des parents,
c) le conseiller qui aide un individu à régler des problèmes d'adaptation,
d) un intermédiaire neutre entre l'école et la famille ou la communauté,
e) selon aucune de ces grandes orientations."

MONTRÉAL

Les réponses des onze agents de Montréal font ressortir la diversité des conceptions, mais aussi l'impossibilité, pour plusieurs, de limiter l'orientation de leur fonction à un seul énoncé, comme l'indiquent les résultats présentés ci-dessous:

a) le défenseur d'un groupe ethnique en particulier	0 agent
b) le représentant du milieu scolaire auprès des parents	3 agents
c) le conseiller qui aide un individu à régler des problèmes d'adaptation	2 agent
d) un intermédiaire neutre entre l'école et la famille ou la communauté	2 agents
e) aucune de ces grandes orientations	1 agent
f) une combinaison des quatre orientations:	3 agents
b, c et d: 1 agent	
c et d: 2 agents	

A l'exception de l'orientation "défenseur d'un groupe ethnique en particulier", les trois autres orientations semblent être présentes dans l'un ou l'autre des milieux, ou encore une combinaison d'orientations semblent exister dans un seul milieu. Cependant, ces résultats doivent être considérés avec prudence puisque la particule "surtout" de la question semble avoir été comprise de façon différente par les répondants, puisque plusieurs d'entre eux n'ont identifié qu'une seule orientation alors que les autres en ont mentionné plusieurs. Cette mise en garde vaut aussi pour les répondants de Toronto et Vancouver.

TORONTO

Selon les douze agents de Toronto ayant répondu à cette question, les quatre grandes orientations sont présentes, mais à des degrés assez différents:

a) le défenseur d'un groupe ethnique en particulier	1 agent
b) le représentant du milieu scolaire auprès des parents	3 agents
c) le conseiller qui aide un individu à régler des problèmes d'adaptation	0 agent
d) un intermédiaire neutre entre l'école et la famille ou la communauté	2 agents
e) aucune de ces grandes orientations	1 agent
f) une combinaison des quatre orientations	5 agents
a,b, et c: 1 agent	
a, b, c et d: 2 agents	
a et d: 1 agent	
b et d: 1 agent	

En effet, en considérant les énoncés compris dans la catégorie "une combinaison des quatre orientations", nous obtenons la répartition suivante:
le rôle de défenseur d'un groupe ethnique (a) a été mentionné par 4 agents;

le rôle de réprésentant du milieu scolaire auprès des parents (b), par 6 agents;
le rôle de conseiller auprès des individus (c), par 3 agents;
et enfin le rôle d'intermédiaire neutre (d), par 6 agents.
En somme, malgré une certaine diversité des orientations pour l'ensemble du service de Toronto, nous observons que les rôles de représentant du milieu scolaire auprès des parents et celui d'intermédiaire neutre prévalent.

VANCOUVER

Pour les six agents de Vancouver, c'est le rôle d'intermédiaire neutre entre l'école et la famille ou la communauté qui prédomine, comme l'indiquent les résultats ci-dessous.

a) le défenseur d'un groupe ethnique en particulier	0 agent
b) le représentant du milieu scolaire auprès des parents	0 agent
c) le conseiller qui aide un individu à régler des problèmes d'adaptation	0 agent
d) un intermédiaire neutre entre l'école et la famille ou la communauté	4 agents
e) aucune de ces grandes orientations	0 agent
f) une combinaison des quatre orientations	2 agents
a, b, c et d: 2 agents	

Deux agents ont également mentionné la diversité des quatre rôles.

4.1.3 Rôles spécifiques de l'agent de liaison dans chacune des villes

Dans le but de mieux comprendre ce qui caractérise de façon spécifique le rôle des agents de liaison, nous avons demandé à toutes les catégories de répondants de dire ce qui distingue leur travail de celui des autres professionnels et intervenants (enseignants, orthopédagogues, etc.) de l'école. Les très nombreux commentaires apportés par les répondants se rapportent à différents aspects des caractéristiques spécifiques des agents: tantôt, on mentionne les qualités, les habiletés, les caractéristiques personnelles et sociales des agents; tantôt, ce sont plutôt des caractéristiques de leurs interventions qui sont identifiées. Une présentation détaillée des résultats est effectuée au tableau 4-3 de l'annexe A.

MONTRÉAL

Les 64 répondants de Montréal ont apporté quelques 237 commentaires que nous avons classés dans les catégories suivantes.

Interventions non-spécialisées	35,9%
Relations école/milieu	27,9%
Clientèle cible particulière	20,7%
Expertise interculturelle	11%

Caractéristiques personnelles	1,7%
Carences organisationnelles	1,7%
Statut indépendant de l'école	1,3%

Dans la première catégorie, "interventions non spécialisées", laquelle regroupe plus d'un commentaire sur trois, on définit le rôle de l'agent de liaison par les caractéristiques soit très variées, soit non spécifiques. Les commentaires suivants apparaissent le plus fréquemment: il entreprend des actions que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire; sa disponibilité, sa souplesse et sa mobilité; son intervention dans des lieux très divers et auprès de plusieurs catégories de personnes. On dit également que l'agent répond à des besoins du milieu non spécifiés dans les tâches des autres intervenants et qu'il peut contribuer à une diversité de disciplines scolaires par le développement de projets pédagogiques. Enfin, plusieurs interventions se rapportent plutôt à ce qu'il ne fait pas: il n'intervient pas au plan de l'apprentissage (en classe ou à l'extérieur de la classe) et a moins de contacts avec les enfants.

Les relations que l'agent entretient entre l'école et d'autres partenaires scolaires tels les parents et la communauté sont, selon plus d'un commentaire sur quatre, ce qui caractérise son rôle. En plus de nombreux commentaires d'ordre général sur son rôle de liaison entre le milieu et l'école, on mentionne plus spécifiquement le fait qu'il présente une image de l'école plus acceptable aux parents de minorités ethniques, qu'il favorise le contact entre l'école et les parents et qu'il joue le rôle d'intermédiaire entre l'école et les parents dans les situations de crise. Enfin, quelques commentaires se rapportent à son rôle d'agent de développement d'activités pédagogiques ou autres tenant compte des besoins des enfants et du milieu communautaire, ainsi qu'à sa capacité de référer des enfants à des services extérieurs à l'école.

D'autres définissent surtout sa spécificité par les clientèles auprès desquelles l'agent intervient, notamment les parents québécois de vieille souche et de minorités ethniques, ainsi que les élèves de minorités ethniques. Par exemple, on dira qu'il est mieux habilité à répondre aux besoins des parents et qu'il réussit à établir une qualité spéciale de relations interpersonnelles avec les élèves, relations atteignant une certaine complicité que les autres intervenants ont beaucoup de peine à atteindre.

Selon les résultats de la catégorie suivante, seulement un peu plus d'une intervention sur dix fait référence à l'expertise interculturelle des agents. Ils diront notamment que les agents possèdent une meilleure compréhension des cultures minoritaires, de leurs valeurs, de leurs coutumes et de leurs besoins et qu'ils sont capables de valoriser ces facteurs dans l'intervention. Plusieurs commentaires se rapportent également à leur meilleure compréhension de la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques. Enfin, on mentionne leur capacité de faire de la traduction et de l'interprétation linguistique.

Quelques interventions font ressortir, dans la catégorie "caractéristiques personnelles" le fait qu'il n'a pas de formation spécifique; dans la catégorie "carences organisationnelles", le fait que l'agent compense pour l'homogénéité culturelle du personnel et l'inadaptation du système scolaire aux besoins de la clientèle; et enfin, dans la catégorie "statut indépendant de l'école", le fait qu'il n'est pas confronté aux normes

de rendement scolaire des enseignants et qu'il est la seule personne à ne pas dépendre du directeur de l'école.

TORONTO

Les 33 répondants de Toronto ont également apporté un très grand nombre de commentaires ayant pour but de préciser les caractéristiques spécifiques des agents, soit 159. Quoique l'ordre des différentes catégories soit presque le même que celui de Montréal, l'accent donné à chacune d'entre elle varie sensiblement.

Interventions non spécialisées	44,7%
Clientèle cible particulière	18,9%
Relations école/milieu	17,6%
Expertise interculturelle	9,4%
Statut indépendant de l'école	8,2%
Caractéristiques personnelles	0,6%
Carences organisationnelles	0,6%

En particulier, la catégorie "interventions non spécialisées" recueille une proportion de commentaires considérablement plus importante qu'à Montréal. Ce qui retient le plus l'attention dans cette catégorie, c'est le fait que les agents interviennent auprès d'une diversité des personnes à la fois (parents, intervenants, élèves), qu'ils n'interviennent pas au plan de l'apprentissage (en classe ou à l'extérieur de la classe), qu'ils font des choses que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire ou qui ne sont pas spécifiées dans leurs tâches, pour répondre aux besoins du milieu, et enfin qu'ils sont plus disponibles et ont plus de souplesse dans leur horaire. Quelques interventions mentionnent aussi que l'agent oeuvre dans une diversité de lieux. Deux commentaires spécifient qu'il peut contribuer à une diversité de disciplines scolaires et qu'il a moins de contacts avec les élèves que les enseignants.

Le fait que l'agent intervient spécifiquement auprès des parents et des élèves de minorités ethniques constitue, selon les données de la catégorie "clientèle cible particulière", une caractéristique particulière. Quelques commentaires se rapportent à la qualité spéciale de ses relations avec la clientèle et à son rôle quant à l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école.

Les relations que l'agent entretient entre l'école et les autres partenaires sociaux tels les parents et la communauté sont, selon presque un commentaire sur cinq, ce qui caractérise son rôle. En plus de nombreux commentaires d'ordre général sur son rôle de liaison entre le milieu et l'école, on mentionne plus spécifiquement le fait qu'il favorise le contact entre l'école et les parents et qu'il fait connaître les besoins des parents à l'école. Quelques commentaires se rapportent à son rôle d'agent de développement d'activités pédagogiques ou autres tenant compte des besoins des enfants et du milieu communautaire.

Comme à Montréal, presque une intervention sur dix fait référence à l'expertise interculturelle des agents, laquelle invoque notamment que les agents possèdent une meilleure compréhension des cultures minoritaires, de leurs valeurs, de leurs coutumes

et de leurs besoins et qu'ils sont capables de valoriser ces facteurs dans l'intervention. Plusieurs commentaires se rapportent également à leur meilleure compréhension de la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques et de leur capacité de faire de la traduction et de l'interprétation linguistique.

Le statut de l'agent mérite également une attention particulière selon 8,2% des interventions. Il se définit surtout par le fait qu'il n'est pas confronté aux mêmes normes de rendement que les enseignants dont les élèves subissent des examens et qu'il est la seule personne à ne pas dépendre du directeur d'une école.

Enfin, dans les deux dernières catégories, deux commentaires mentionnent le fait qu'il n'a pas de formation spécifique et qu'il compense pour l'inadaptation du système scolaire à sa clientèle de minorités ethniques.

VANCOUVER

La répartition des 117 commentaires recueillis auprès des 18 répondants de Vancouver dans les catégories d'analyse fait ressortir des différences sensibles par rapport aux autres villes tel que le démontrent les résultats suivants.

Clientèle cible particulière	29,1%
Relations école/milieu	25,6%
Expertise interculturelle	22,2%
Interventions non spécialisées	16,2%
Carences organisationnelles	5,1%
Statut indépendant de l'école	1,7%

Dans cette ville, les caractéristiques spécifiques du rôle des agents de liaison se définissent surtout autour des clientèles cibles, des relations école/milieu et de l'expertise interculturelle.

Tout comme à Toronto, ses clientèles particulières sont les parents et les élèves de minorités ethniques. Plusieurs actions se rapportent à leurs interventions au plan de l'intégration des élèves de minorités ethniques et, mais dans une moindre mesure, à la qualité spéciale des relations qu'ils entretiennent avec eux.

Les relations entre l'école et le milieu sont également invoquées dans plus d'une intervention sur quatre. Celles-ci mettent surtout l'accent sur son rôle de liaison et de rapprochement entre le milieu et l'école ainsi que sur les contacts qu'il entretient avec les parents.

L'expertise interculturelle des agents compte parmi les caractéristiques les plus valorisées des répondants de cette ville. Les commentaires invoquent notamment la meilleure compréhension par les agents des cultures minoritaires de leurs valeurs, de leurs coutumes et de leurs besoins, et leur aptitude à valoriser ces facteurs dans l'intervention. Plusieurs commentaires se rapportent également à leur capacité de faire de la traduction et de l'interprétation linguistique et, dans une moindre mesure, à leur

meilleure compréhension de la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques.

Les interventions dites non spécialisées ne recueillent que 16,2% des commentaires des répondants de Vancouver. Les interventions de cette catégorie se rapportent surtout au fait que les agents sont plus disponibles et ont plus de souplesse dans leur horaire, que les agents interviennent auprès d'une variété de personnes (parents, intervenants, élèves) et dans une diversité de lieux, qu'ils font des choses que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire ou qui ne sont pas spécifiées dans leurs tâches.

Quelques interventions font ressortir, dans la catégorie "carences organisationnelles", le fait que l'agent compense pour l'homogénéité culturelle du personnel et l'inadaptation du système scolaire aux besoins de la clientèle et, dans la catégorie "statut indépendant de l'école", le fait qu'il n'est pas confronté aux mêmes normes de rendement scolaire que les enseignants et qu'il est la seule personne à ne pas dépendre du directeur de l'école.

4.1.3.1 Influence de l'appartenance ethnique dans le travail de l'agent de liaison

La question de la pertinence d'engager des agents de liaison appartenant à une minorité ethnique est particulièrement préoccupante. En effet, faut-il engager un agent membre d'une minorité ethnique spécifique dans le but de favoriser les relations école/communauté avec ce groupe? Ne vaut-il pas mieux embaucher un agent canadien de vieille souche possédant une grande ouverture d'esprit afin de rallier les gens de toutes les ethnies, spécialement dans une école pluriethnique où il est impossible de représenter toutes les ethnies, et afin de favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école?

Afin de recueillir le point de vue de toutes les catégories de répondants à ce sujet, nous avons posé, dans une question à choix multiples du questionnaire écrit, la question suivante: "Comment qualifieriez-vous l'influence de l'appartenance ethnique (Vietnamien, Haïtien, Canadien de vieille souche, etc.) de l'agent de liaison (ou de milieu) dans son travail?" Nous les avons également invités à justifier leur réponse.

MONTRÉAL

Parmi les 64 répondants montréalais, plus de trois personnes sur quatre affirment que l'appartenance ethnique est un facteur "facilitant" (39,1%) ou "très facilitant" (39,1%). Seules 3,1% personnes soutiennent qu'elle est nuisible. Cependant, 18,8% des répondants sont plutôt d'avis que ce facteur n'a aucune influence. Bien que la très grande majorité des répondants de Montréal estime que l'appartenance ethnique exerce une influence tangible sur le travail de l'agent de liaison, leur opinion porte tant sur des agents canadiens de vieille souche que ceux de minorités ethniques. En effet, rappelons que la majorité des agents de Montréal sont des Québécois de vieille souche. Afin de clarifier cet aspect de la question, nous avons effectué une seconde compilation en contrôlant cette variable. Nous avons isolé les résultats des répondants qui se

prononçaient au sujet d'un agent de minorité ethnique de ceux qui donnaient leur opinion au sujet de Québécois de vieille souche.

Deux répondants se prononçant au sujet d'un agent québécois de vieille souche sur trois (28 répondants) estiment que leur appartenance ethnique est "facilitante" (46,4%) ou "très facilitante" (21,4%). Les principales raisons invoquées pour appuyer leur position sont les suivantes: l'agent peut toujours créer un réseau d'interprètes pour communiquer avec les parents de minorités ethniques, son appartenance à la culture dominante favorise l'intégration des élèves et des parents, ce choix est préférable dans une école pluriethnique puisqu'il est impossible de représenter toutes les ethnies et, enfin, les qualités personnelles l'emportent sur l'appartenance ethnique. Par ailleurs, 32,2% diront plutôt que cela n'a pas influence, sensiblement pour les mêmes raisons.

Quant aux 32[1] personnes qui se sont prononcées au sujet d'agents de minorités ethniques, la très grande majorité estime que l'appartenance ethnique est soit "facilitante" (37,5%) ou "très facilitante" (53,1%). Seulement 9,4% des répondants jugent que ce facteur n'a pas d'influence parce que la compétence des candidats doit avoir priorité sur l'appartenance ethnique. Les autres répondants invoquent principalement le fait que l'appartenance ethnique des agents favorise la communication avec les élèves et les parents, tant aux plans linguistique que culturel grâce au phénomène d'identification ainsi encouragé. Certains ajoutent que ce facteur, même s'il n'est pas le seul à considérer, influence grandement les relations entre l'école et les parents, et les relations entre les élèves, particulièrement là où l'agent représente une ethnie minoritaire numériquement importante.

En somme la proportion de réponses valorisant l'appartenance de l'agent à une minorité ethnique est à la fois plus grande et plus convaincante que l'autre position pour deux raisons: d'abord la proportion des répondants jugeant "très facilitantes" cette appartenance ethnique est plus grande; ensuite, la proportion de répondants estimant que l'appartenance ethnique n'a pas d'influence est beaucoup plus réduite, ce qui suggère que l'appartenance ethnique à des minorités a une fonction très spécifique.

TORONTO

A Toronto, les 28 répondants se sont prononcés au sujet d'agents appartenant à des minorités ethniques. La très grande majorité d'entre eux estiment que ce facteur est

---

1 Le nombre légèrement plus grand de répondants en rapport avec des agents de minorités ethniques s'explique de deux façons: d'abord, malgré le nombre supérieur d'agents québécois de vieille souche, les sous-échantillons de répondants des milieux où l'agent appartient à une minorité étaient de plus grande taille, à cause de la dimension de l'école ou de la facilité de contacter les personnes, ensuite parce que les intervenants des commissions scolaires se sont surtout prononcés au sujet d'agents de minorités ethniques. A noter que quatre personnes ont été écartées de la seconde compilation parce qu'il a été impossible d'identifier si elles s'étaient prononcées au sujet d'agents québécois de vieille souche ou de minorités ethniques.

"facilitant" (34,5%) ou "très facilitant" (48,1%). Seuls 10,3% des personnes soutiennent que l'appartenance ethnique n'a pas d'influence et 3,4% qu'elle est nuisible.

Les raisons pour appuyer leur position sont sensiblement les mêmes que celles des répondants de Montréal: l'identification des parents et des élèves à un agent de leur groupe ethnique, l'établissement de relations entre l'école et la communauté, la communication linguistique avec les parents de minorités ethniques, la compréhension des caractéristiques ethniques de la clientèle. On mentionne aussi que le facteur de l'appartenance ethnique n'est pas le seul à considérer pour l'établissement des relations école/communauté; la compétence des agents est aussi très importante.

VANCOUVER

Les seize répondants de cette ville ont unanimement exprimé l'idée que le facteur de l'appartenance ethnique était "très facilitant" pour le travail de l'agent. Comme nous le verrons plus loin, le fait que les agents de liaison interviennent beaucoup au plan linguistique explique en partie l'homogénéité de cette opinion. En effet, les répondants peuvent difficilement imaginer que ce rôle puisse être joué par des Canadiens de vieille souche. Les raisons justifiant leur position sont les mêmes que celles exprimées à Toronto et Montréal.

4.1.4 Similitudes et différences entre les trois villes

Dans les trois villes, on est unanime: le service des agents de liaison a été créé premièrement dans le but de favoriser les relations entre l'école et les parents. Cependant, lorsqu'on analyse les résultats, ce besoin est interprété de manières différentes d'une ville à l'autre. A Montréal, on identifie surtout la nécessité de promouvoir de meilleures relations entre l'école et les parents, quelle que soit leur appartenance ethnique, notamment en améliorant les communications avec eux ou en essayant de briser la barrière linguistique pour ce qui concerne les parents de minorités ethniques.

Les répondants de Toronto, quant à eux, estiment plutôt qu'il faut atteindre la communauté, si l'on veut améliorer les relations entre l'école et les parents. Les parents de minorités ethniques et ensuite les parents canadiens de vieille souche seront désignés comme partenaires importants pour la poursuite de cet objectif. Plus spécifiquement, les répondants de cette ville ont identifié le besoin d'améliorer la communication avec les parents et la nécessité de franchir la barrière linguistique, laquelle sépare l'école et les parents de minorités ethniques, surtout les immigrants. A Vancouver, les parents de minorités ethniques constituent la premièr» clientèle cible en rapport avec l'objectif d'amélioration des relations écoles/parents et pour les répondants, la barrière des langues semble représenter un obstacle majeur, pour laquelle il vaut la peine d'investir beaucoup d'énergie. Il nous apparaît clair que les besoins en rapport avec les minorités ethniques sont identifiés plus clairement à Toronto et à Vancouver.

Satisfaire aux besoins spécifiques de la clientèle représentait également un objectif important, selon les répondants des trois villes, mais surtout à Montréal, où on a défini ce besoin en rapport avec la nécessité d'améliorer les relations interethniques entre les élèves eux-mêmes et entre les intervenants et les élèves. A Toronto et à Vancouver, le besoin d'intégration des élèves de minorités ethniques semble, à l'intérieur de cette catégorie, prioritaire.

Cependant, pour les répondants de Toronto, les besoins des parents ont été identifiés comme plus urgents que ceux de la clientèle. Le manque d'information au sujet de l'école, ses objectifs, son régime pédagogique, ses programmes, et la faible connaissance des besoins des parents constituent les besoins prioritaires selon les commentaires recueillis à ce sujet.

Les besoins de l'école et des intervenants représentent, à Vancouver, une dimension presque aussi importante que les besoins de la clientèle. Comme pour les répondants de Montréal qui y ont accordé une certaine importance, l'information au sujet des caractéristiques des groupes ethniques et l'initiation de l'école à la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques constituent deux éléments majeurs.

Partout, l'évaluation de l'importance du service des agents de liaison est extrêmement positive. Premièrement, pour ce qui concerne la pertinence de la création du service des agents de liaison, toujours au moins trois répondants de chacune des villes sur quatre jugent que la création du poste d'agent de liaison était soit "une très bonne façon", soit "la meilleure façon" ou soit "la seule façon" de répondre aux besoins identifiés plus haut. Bien que les raisons apportées par les répondants pour justifier leur évaluation soient les mêmes dans les trois villes, l'importance accordée à chacune varie d'un endroit à l'autre. Ainsi, à Montréal, par exemple, on dit surtout que l'agent répond bien aux attentes des enseignants et des parents et joue le rôle indispensable de contact avec les ressources du milieu communautaire. Les répondants de Toronto, quant à eux, ajoutent à ces deux raisons le fait que les agents suppléent au manque de temps des enseignants et qu'ils constituent le seul service d'intégration des parents à l'école. A Vancouver, on a tendance à valoriser les arguments suivants: c'est le seul service d'intégration des parents à l'école et l'agent répond bien aux attentes des enseignants et des parents.

Deuxièmement, la pertinence du maintien de ce service n'est véritablement contestée nulle part. Alors qu'à Toronto presque deux personnes sur trois soutiennent qu'il ne faut pas affecter les ressources consacrées aux agents de liaison à d'autres besoins, la proportion des répondants partageant cette opinon dépasse les 90% à Montréal et Vancouver. L'ensemble des répondants favorables désirent conserver ce service qui répond à des besoins spécifiques du milieu qui, autrement, resteraient insatisfaits. Enfin, toujours plus de 90% des répondants des trois villes estiment que le service des agents de liaison est indispensable, opinion qui résume bien l'importance qu'on accorde aux postes d'agents de liaison dans les trois villes visées par l'enquête.

Plus haut, nous avons vu que les répondants des trois villes visées par cette enquête ont affirmé que l'amélioration des relations entre l'école et les parents avait constitué la raison principale de la création du service des agents de liaison. Il est maintenant intéressant d'analyser comment ces mêmes répondants conçoivent le rôle de l'agent. Cela devient très révélateur de l'interprétation qu'ils donnent à la façon d'atteindre

Quant aux répondants de Vancouver, ils privilégient des caractéristiques spécifiques fort différentes. En effet, c'est d'abord le contact des agents de liaison avec les parents de minorités ethniques (catégorie "clientèle cible particulière") et le rôle de liaison entre l'école et le milieu communautaire (catégorie "relations école/milieu) qui retiennent le plus l'attention. En troisième lieu, l'expertise interculturelle des agents, laquelle leur permet d'atteindre une meilleure compréhension des minorités ethniques et d'intervenir au plan linguistique en faisant de la traduction et de l'interprétation, est identifiée comme caractéristique spécifique de leur rôle.

L'image de "personne à tout faire" que les données de la catégorie "interventions non spécialisées" tendent à donner du rôle de l'agent de liaison se trouve mise en évidence à cause du rôle qu'il joue au plan des relations entre l'école et le milieu communautaire et plus spécifiquement les parents de minorités ethniques ou canadiens de vieille souche. En plus de lui accorder la presque exclusivité de cette fonction, on lui confère également le rôle de favoriser l'adaptation de l'école aux besoins de sa clientèle pluriethnique. On lui reconnaît même une bonne expertise dans ce domaine, dans les trois villes, mais surtout à Vancouver. Ce sont les aspects du rôle de l'agent pour lesquels nous avons recueilli le plus de commentaires. Il semble bien que l'agent de liaison ait réussi à jouer le rôle pour lequel son poste a été créé, même si l'interprétation de ce besoin peut varier d'un endroit à l'autre, et à se donner des priorités différentes.

En ce qui concerne l'importance de l'appartenance ethnique dans le travail de l'agent de liaison, la presque totalité des répondants des trois villes sont d'avis que ce facteur est facilitant ou très facilitant. Les raisons invoquées par les personnes valorisant le fait que l'agent appartient à une minorité ethnique sont principalement les suivantes: l'identification des parents et des élèves de minorités ethniques à l'agent favorise l'établissement de meilleures relations entre la communauté ou les parents et l'école, la communication linguistique avec les parents est plus facile, l'information au sujet des caractéristiques des minorités ethniques est plus accessible. Par ailleurs, bien qu'une grande proportion de répondants de Montréal estiment que l'appartenance des agents à une minorité ethnique soit facilitante, un certain nombre de personnes pensent plutôt que le fait d'être un Québécois de vieille souche est plus favorable. Ces derniers justifient leur position en affirmant que l'agent peut mieux favoriser l'intégration, que ses qualités personnelles sont plus importantes et qu'il peut mieux satisfaire la diversité des ethnies dans les écoles pluriethniques.

théoriquement les besoins identifiés précédemment. L'observation, d'une part, des résultats des catégories de présentation des données et, d'autre part, des commentaires les plus fréquents, indépendamment de ces catégories, nous permet d'effectuer une analyse assez concluante.

A Montréal, nous constatons que la conception du rôle est à plusieurs volets: a) intervenant dans l'école, notamment auprès de certaines catégories du personnel, b) représentant de l'école auprès des parents et c) intermédiaire, "neutre" ou partisan, entre l'école et les parents ou la communauté. La conception du rôle de l'agent qui se dégage de l'ensemble de ces résultats est d'abord celle d'un intervenant qui se centre sur les besoins de l'école et de son personnel en favorisant son adaptation aux besoins de la clientèle et, ensuite, celle d'une personne qui cherchera à rapprocher les parents de l'école, mais surtout selon un modèle de participation acceptable par l'institution scolaire.

Selon les commentaires rapportés au tableau 4-2 de l'annexe A, la première partie de ce rôle devrait s'effectuer en développant des activités et des projets pédagogiques fondés sur la réalité des élèves, par une aide apportée aux intervenants afin de les amener à adapter leur action éducative à la clientèle pluriethnique et en favorisant des relations avec les élèves, lesquelles tiennent compte de leurs besoins d'intégration. La transmission d'informations au sujet de caractéristiques et des besoins de la communauté constitue également une action importante, mais de second plan. Nous verrons que cet ordre de priorité changera lorsqu'on étudiera les mandats et les tâches.

En rapport avec le rôle de rapprochement de l'école et des parents, on préconise surtout trois types d'actions: 1) médier entre l'école et les parents, sans prendre position en faveur de l'un ou de l'autre, 2) rapprocher l'école et la communauté en faisant connaître leurs valeurs respectives, en tentant d'éliminer les préjugés, en éliminant la discrimination, 3) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école.

La conception torontoise des agents de liaison qui se dégage des résultats se différencie sensiblement de celle des répondants de Montréal. Bien que le rôle d'intervenant dans l'ensemble de l'école reste important, ceux d'intermédiaire entre l'école et la communauté et de représentant de l'école auprès des parents y sont plus valorisés. Selon les résultats de ces grandes catégories, l'agent doit davantage se centrer sur les parents et la communauté que sur l'école, même s'il demeure d'abord un représentant de l'institution scolaire, ce qui, par ailleurs, ne l'empêche pas d'intervenir dans l'école.

Cette conception du rôle se définit surtout, selon les résultats détaillés exposés au tableau 4-2 de l'annexe A, par une tentative constante de rapprochement entre l'école et la communauté, d'une part et, d'autre part, par la transmission d'informations au sujet de l'école aux parents. La conception du rôle d'intervenant dans l'école se traduit par un ensemble d'actions se rapportant au développement d'activités et de projets pédagogiques, à une aide pédagogique apportée aux intervenants et à la transmission d'informations au sujet d'ethnies minoritaires et de la communauté. L'objectif de ces interventions étant toujours l'adaptation du milieu scolaire aux caractéristiques et besoins de la clientèle et de la communauté.

A Vancouver, l'analyse des résultats se rapportant aux catégories de classement des données révèle que le rôle d'intermédiaire entre l'école et la communauté et les parents domine celui d'intervenant dans l'ensemble de l'école. De plus, le rôle d'intervenant auprès de la clientèle prend une certaine importance dans cette ville. Cela signifie que l'on conçoit le rôle de l'agent de liaison comme celui d'une personne centrée sur la relation entre l'école et la communauté et les parents, mais particulièrement attentive aux réalités communautaire et familiale. Plus spécifiquement, ce rôle devrait se concrétiser par l'établissement d'un rapprochement entre l'école et la communauté et la transmission d'informations aux parents au sujet de l'école. En rapport avec l'école, on suggère surtout à l'agent d'aider les intervenants à adapter leur pédagogie aux caractéristiques et besoins de la clientèle pluriethnique, ainsi que de favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques. Les répondants de Vancouver et, dans une moindre mesure, ceux de Toronto identifient beaucoup plus spécifiquement les parents et les élèves de diverses minorités ethniques comme clientèle cible que ceux de Montréal.

Dans l'ensemble, cette analyse nous permet de conclure que les diverses conceptions du rôle de l'agent de liaison sont très concordantes avec les besoins pour lesquels ce type de service a été créé à l'origine. Il sera encore plus intéressant de vérifier comment l'opérationnalisation de ces conceptions se réalise en analysant la description des mandats et des tâches effectuées dans les différents milieu.

"Qu'est-ce qui caractérise vraiment le rôle des agents de liaison?" Voilà la question à laquelle nous avons tenté de répondre dans cette partie de l'étude. Selon les données recueillies dans les trois villes touchées par l'enquête, les différences sont assez significatives. A Montréal et Toronto, les répondants font principalement ressortir des caractéristiques se rapportant aux trois catégories suivantes: "interventions non spécialisées", "relations école/milieu" et "clientèle cible particulière". A Toronto, bien que ces trois catégories de réponses aient de l'importance, on insiste beaucoup plus sur des caractéristiques liées à la première.

Dans ces deux villes, mais avec une priorité un peu différente, on invoque, en rapport avec la catégorie "interventions non spécialisées", premièrement, le fait que les agents réalisent des actions que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire, deuxièmement, la disponibilité, la souplesse de l'horaire et la mobilité des agents et, troisièmement, le fait qu'ils interviennent dans une diversité de lieux auprès d'une variété de personnes. De plus, à Toronto, on tient à préciser que les agents n'interviennent pas au plan de l'apprentissage des enfants.

Dans la seconde catégorie, "relations école/milieu", selon la plupart des commentaires des répondants de Montréal et Toronto, le rôle des agents se caractérise surtout par la liaison qu'ils effectuent entre l'école et le milieu communautaire et les contacts qu'ils établissent avec les parents. A Montréal, on ajoute également qu'ils rehaussent l'image de l'école auprès des parents de minorités ethniques en la décrivant de façon plus acceptable pour eux. De plus, d'après les données de la catégorie "clientèle particulière", le contact des agents de liaison avec des parents représente un aspect particulier de leur rôle, aspect confirmant les observations déjà faites au sujet des relations école/milieu.

Quant aux répondants de Vancouver, ils privilégient des caractéristiques spécifiques fort différentes. En effet, c'est d'abord le contact des agents de liaison avec les parents de minorités ethniques (catégorie "clientèle cible particulière") et le rôle de liaison entre l'école et le milieu communautaire (catégorie "relations école/milieu) qui retiennent le plus l'attention. En troisième lieu, l'expertise interculturelle des agents, laquelle leur permet d'atteindre une meilleure compréhension des minorités ethniques et d'intervenir au plan linguistique en faisant de la traduction et de l'interprétation, est identifiée comme caractéristique spécifique de leur rôle.

L'image de "personne à tout faire" que les données de la catégorie "interventions non spécialisées" tendent à donner du rôle de l'agent de liaison se trouve mise en évidence à cause du rôle qu'il joue au plan des relations entre l'école et le milieu communautaire et plus spécifiquement les parents de minorités ethniques ou canadiens de vieille souche. En plus de lui accorder la presque exclusivité de cette fonction, on lui confère également le rôle de favoriser l'adaptation de l'école aux besoins de sa clientèle pluriethnique. On lui reconnaît même une bonne expertise dans ce domaine, dans les trois villes, mais surtout à Vancouver. Ce sont les aspects du rôle de l'agent pour lesquels nous avons recueilli le plus de commentaires. Il semble bien que l'agent de liaison ait réussi à jouer le rôle pour lequel son poste a été créé, même si l'interprétation de ce besoin peut varier d'un endroit à l'autre, et à se donner des priorités différentes.

En ce qui concerne l'importance de l'appartenance ethnique dans le travail de l'agent de liaison, la presque totalité des répondants des trois villes sont d'avis que ce facteur est facilitant ou très facilitant. Les raisons invoquées par les personnes valorisant le fait que l'agent appartient à une minorité ethnique sont principalement les suivantes: l'identification des parents et des élèves de minorités ethniques à l'agent favorise l'établissement de meilleures relations entre la communauté ou les parents et l'école, la communication linguistique avec les parents est plus facile, l'information au sujet des caractéristiques des minorités ethniques est plus accessible. Par ailleurs, bien qu'une grande proportion de répondants de Montréal estiment que l'appartenance des agents à une minorité ethnique soit facilitante, un certain nombre de personnes pensent plutôt que le fait d'être un Québécois de vieille souche est plus favorable. Ces derniers justifient leur position en affirmant que l'agent peut mieux favoriser l'intégration, que ses qualités personnelles sont plus importantes et qu'il peut mieux satisfaire la diversité des ethnies dans les écoles pluriethniques.

4.2 Mandats des agents de liaison dans chacune des villes

L'étude du mandat annuel confié aux agents de liaison nous amène à un niveau d'opérationnalisation plus concret. Le mandat se définit comme l'ensemble des objectifs terminaux qu'un intervenant se fixe en début d'année. Ces objectifs doivent donc être opérationnels afin d'optimiser les chances de les atteindre adéquatement. Dans cette section, nous allons décrire la nature des mandats accordés aux agents dans les différentes villes et exposer les modalités d'attribution de ces mandats.

4.2.1 Définition des mandats des agents de liaison

Dans le but d'obtenir une description du mandat de l'agent la plus concrète possible, nous avons posé, dans l'entrevue, la question suivante à toutes les catégories de répondants: "Quel est le mandat de travail de l'agent de liaison (ou de milieu) cette année?" Afin de pouvoir vérifier la concordance entre les différents niveaux de définition de la "description de tâches" des agents, dans l'ensemble des institutions, nous avons classé les réponses en utilisant les mêmes catégories de présentation des données que pour la conception du rôle des agents de liaison. A noter que les résultats détaillés de cette partie sont présentés au tableau 4-4 de l'annexe A.

MONTRÉAL

A Montréal, les 62 répondants ont apporté 196 commentaires. Nous les avons classés dans les catégories suivantes.

Intervenant dans l'ensemble de l'école	31,6%
Intervenant auprès de la clientèle	13,8%
Représentant de l'école auprès des parents	11,8%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	11,2%
Intervenant auprès des parents	10,2%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	9,2%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	8,7%
Autres	1%
Ne sait pas	2,6%

Un premier examen de ces résultats révèle que le mandat "d'intervenant" compte pour 64,8% de l'ensemble des commentaires, tandis que celui "d'intermédiaire" n'est suggéré que par un peu plus du quart des interventions. L'action des agents semble, à première vue, porter davantage sur l'école ou des clientèles cibles plutôt que sur le rapport entre l'école et les parents ou la communauté. Tout se passe comme si la traduction du rôle de l'agent en mandat se concrétisait surtout par des interventions dans l'école et auprès de certaines clientèles. Le rôle de liaison est, quant à lui, mis en veilleuse ou s'exprime à travers cette implication à l'école.

Rappelons que nous avons regroupé dans la première catégorie les mandats s'adressant à l'ensemble de l'école, par opposition à un groupe spécifique comme la clientèle ou une catégorie du personnel. Les commentaires les plus fréquents se rapportent aux mandats d'informer les intervenants au sujet du vécu des minorités ethniques et du milieu communautaire, notamment quant à ses caractéristiques socioculturelles et quant aux

ressources matérielles et humaines pouvant être exploitées par l'école. L'organisation d'événements spéciaux ou d'un journal de l'école a également été mentionnée à plusieurs reprises. Plusieurs objectifs plus spécifiques ont ensuite été rapportés dans un ou deux commentaires, comme recenser les ethnies présentes à l'école, évaluer les problèmes que la présence d'élèves de minorités ethniques pose à l'école, organiser des projets d'activités et accomplir une diversité de tâches définies quotidiennement.

La plupart des autres objectifs, tels qu'ils sont regroupés dans les différentes catégories, semblent d'importance presque équivalente, puisqu'ils comptent chacun pour près de 10% des interventions. Ainsi, le mandat "d'intervenant auprès de la clientèle", qui regroupe 13,8% des commentaires, se définit principalement comme suit:

- aider les élèves à comprendre les exigences et les attitudes des enseignants,
- faire de la relation d'aide auprès des élèves,
- favoriser l'amélioration en mathématique et en français,
- offrir un suivi pédagogique suite à des activités spéciales,
- superviser l'accueil des élèves de minorités ethniques.

Quelques commentaires mentionnent l'importance de favoriser les relations interethniques, notamment en éliminant les conflits interpersonnels impliquant des élèves de différentes ethnies.

Favoriser la participation des parents à la vie de l'école constitue l'essentiel du mandat de "représentant de l'école auprès des parents". Quelques commentaires se rapportent à la participation de l'agent au comité d'école et à la transmission d'informations aux parents au sujet de l'école. Ce mandat est complété par celui "d'intermédiaire neutre entre l'école et les parents", lequel se concrétise principalement par la traduction de textes, par l'agent lui-même ou par d'autres, et par l'ouverture qu'il essaie de créer entre les parents et l'école. Le mandat "d'intervenant auprès des parents", quant à lui, se définit surtout par la consultation ou la relation d'aide et par la préparation de projets interculturels favorisant les relations entre les parents québécois de vieille souche et les parents de minorités ethniques. Les agents veulent aussi, dans certains endroits, habiliter les parents à répondre aux besoins scolaires des enfants.

Dans la catégorie "intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire", nous avons surtout regroupé les commentaires se rapportant, d'une part, aux mandats de former les enseignants à développer des projets d'activités tenant compte du milieu et, d'autre part, aux objectifs de consultation auprès de certaines catégories d'intervenants comme le conseiller d'orientation, le psychologue scolaire, les enseignants. Selon quelques interventions, l'agent doit répondre aux besoins des enseignants et favoriser leur autonomie face au rôle qu'il accomplit lui-même actuellement. Cela traduit le sentiment que l'agent exerce une fonction transitoire qui devrait éventuellement être assumée par le personnel régulier.

Enfin, selon les données de la catégorie "intermédiaire entre l'école et la communauté", l'agent doit tenter de créer des liens entre les centres communautaires ethniques et l'école, coopérer avec des organismes municipaux (police-jeunesse), établir des contacts avec les différentes ethnies représentées dans la communauté et siéger à des comités de la communauté (organismes sociaux).

TORONTO

Selon les 158 commentaires apportés par les 36 répondants de Toronto, le mandat des agents, considéré dans son ensemble, se définit tant comme celui d'intermédiaire entre

l'école et les parents ou la communauté que celui d'un intervenant, tel que l'illustrent les résultats présentés ci-dessous.

Intervenant dans l'ensemble de l'école	24,7%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	15,8%
Représentant de l'école auprès des parents	15,2%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	13,9%
Intervenant auprès de la clientèle	11,4%
Intervenant auprès des parents	5,1%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	5,1%
Autres	3,8%
Ne sait pas	5,1%

En effet, nous observons que 44,9% des commentaires sont regroupés dans des catégories se rapportant à la fonction "d'intermédiaire" et 41,2% dans des catégories reliées à celle "d'intervenant". Cependant, c'est le mandat "d'intervenant dans l'ensemble de l'école" qui contient le plus de commentaires.

Ce mandat se définit principalement par les objectifs d'organiser des projets d'activités, d'informer l'école au sujet du milieu communautaire et d'accomplir une diversité de tâches définies quotidiennement (dans la prochaine section, nous serons en mesure de constater que ces tâches varient considérablement). Plusieurs objectifs ont également été identifiés dans cette catégorie:

- organisation d'événements spéciaux (fêtes, sorties, etc.),
- médier entre la direction et les sous-groupes ethniques qui s'opposent,
- informer les intervenants au sujet du vécu des minorités ethniques,
- informer les intervenants au sujet des ressources du milieu,
- évaluer les problèmes posés par la présence d'élèves de minorités ethniques dans l'école
- et développer des projets scolaires tenant compte du milieu.

La fonction "d'intermédiaire entre l'école et la communauté" que l'agent est appelé à jouer semble occuper une place relativement importante puisqu'elle regroupe 15,8% des commentaires. Plus spécifiquement, les répondants définissent ce mandat par l'établissement de liens entre l'école et les différentes ethnies composant la communauté, liens qui s'expriment par le rapprochement des centres communautaires ethniques et de l'école.

Une bonne proportion des commentaires sont aussi associés au mandat de "représentant de l'école auprès des parents", soit 15,2%. Ce mandat consiste surtout à favoriser la participation des parents à l'école, à informer les parents au sujet des nouveaux programmes offerts par l'école et à participer aux différentes réunions des comités d'écoles où siègent des parents. Par ailleurs, la fonction "d'intermédiaire neutre entre l'école et les parents", qui complète la précédente, se rapporte surtout à la traduction et l'interprétation linguistique, de même qu'à la création de réseaux d'interprètes. Le mandat de créer une ouverture entre les parents et l'école est significativement valorisé dans les commentaires.

Ensuite, c'est surtout en tant "qu'intervenant auprès des élèves" que le mandat des agents se définit (11,4%): aide auprès des élèves, supervision de l'accueil des élèves de minorités ethniques, interventions dans le domaine des relations interethniques et initiation à la sous-culture de l'école, action qui semble surtout consister à aider la nouvelle clientèle à mieux comprendre les exigences et les attitudes des enseignants.

Deux autres catégories ont respectivement récolté 5,1% des commentaires: "intervenant auprès des parents" et "intervenants auprès de certaines catégories du personnel scolaire". Dans la première figurent surtout les commentaires au sujet du mandat de consultation auprès des parents et de participation à des comités composés de parents. Dans la seconde, les commentaires font ressortir le mandat de répondre de façon générale aux besoins des enseignants et plus spécifiquement de les habiliter à créer des projets pédagogiques ou des projets d'activités tenant compte des caractéristiques de la communauté.

Enfin, dans la catégorie résiduelle "autres", nous avons regroupé les commentaires au sujet de l'organisation d'activités à l'intention des différents partenaires de l'école, soit la clientèle, les parents et les intervenants, ainsi que le mandat de l'agent de représenter le conseil scolaire auprès de certains organismes municipaux. Deux répondants n'ont pu se prononcer sur le mandat des agents.

VANCOUVER

Les 19 répondants de Vancouver ont apporté 71 commentaires. Selon les résultats présentés ci-dessous, la fonction "d'intervenant" l'emporte largement sur celle "d'intermédiaire". En effet, 52,1% des commentaires portent sur des mandats reliés à la fonction d'intervenant, tandis que seulement 33,8% des commentaires se rapportent à la fonction d'intermédiaire. Soulignons que dix répondants ne connaissent pas les mandats des agents, ce qui représente 14,1% des commentaires. Le fait que le service soit centralisé dans les commissions scolaires et que les agents de cette ville interviennent quelquefois dans plus de vingt-cinq écoles explique probablement ce manque d'information dans les milieux scolaires.

Intervenant dans l'ensemble de l'école	23,9%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	18,3%
Intervenant auprès de la clientèle	14,1%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	11,3%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	8,5%
Intervenant auprès des parents	5,6%
Représentant de l'école auprès des parents	4,2%
Ne sait pas	14,1%

A l'instar des services des autres villes, ce sont les objectifs se rapportant à la fonction "d'intervenant dans l'ensemble de l'école" qui prédominent. Ces mandats, qui se définissent cependant un peu différemment de ceux des autres villes, consistent surtout à évaluer les problèmes que la présence d'élèves de minorités ethniques posent à l'école et à médier entre la direction et les sous-groupes ethniques lorsqu'ils éprouvent des conflits. Les agents doivent également accomplir une diversité de tâches définies quotidiennement et informer les intervenants au sujet du vécu des minorités ethniques et du milieu communautaire.

Comme à Toronto, le mandat "d'intermédiaire neutre entre l'école et les parents" se concrétise surtout au plan linguistique par la traduction de textes ou par la création d'un réseau d'interprètes.

En tant "qu'intervenant auprès de la clientèle", on veut surtout que les agents supervisent l'accueil des néo-canadiens et initient les élèves à la sous-culture de l'école, en les aidant à comprendre les exigences et les attitudes des enseignants. La consultation auprès des élèves semble également compter pour une bonne partie de leur mandat.

La fonction "d'intermédiaire entre l'école et la communauté" se définit principalement par l'établissement de contacts avec les différentes ethnies de la communauté et la création de liens entre les centres communautaires ethniques et l'école. La coopération avec des organismes municipaux et la participation à des comités de la communauté a également été mentionnée une fois.

Leur mandat "d'intervenant auprès des parents" et de "représentant de l'école auprès des parents" semble assez limité, si l'on considère le nombre de commentaires regroupés dans ces catégories. C'est surtout par la consultation auprès des parents que leur premier mandat se définit. Le second consiste principalement à informer les parents au sujet des nouveaux programmes scolaires.

Enfin, leur mandat "d'intervenant auprès de certaines catégories du personnel" se définit surtout par une demande de répondre aux besoins des enseignants et par la consultation auprès du personnel, notamment le conseiller d'orientation et le psychologue scolaire.

4.2.2 Modalités de définition du mandat des agents de liaison

Dans le but de recueillir des informations sur le degré d'implication des divers partenaires scolaires quant à la définition du mandat annuel des agents, nous avons demandé à toutes les catégories de répondants d'identifier les modalités de définition du mandat des agents. En l'occurrence, nous leur avons demandé d'identifier les personnes responsables de la défintion du mandat, le moment auquel ce mandat était précisé et, enfin, de donner leur opinion sur la précision de ce mandat.

MONTRÉAL

Les 38 répondants de Montréal, lesquels ont apporté autant de commentaires, affirment que la définition du mandat des agents est effectuée selon des modalités variant sensiblement d'une école ou d'un organisme à l'autre. Nous avons regroupé les résultats en 5 catégories.

Responsabilité partagée avec l'agent	55,3%
Ecole (s) uniquement	13,2%
Commission scolaire uniquement	13,2%
Agent seul	5,3%
Autres modalités	10,5%
Ne sait pas	2,6%

Selon plus de la moitié des commentaires (55,3%), la responsabilité de la définition du mandat est partagée par plusieurs personnes, mais elle inclut la collaboration de l'agent. Plus spécifiquement, la plupart de ces répondants affirment que le mandat est défini dans certaines écoles par la direction de l'école et l'agent et, dans d'autres, par l'équipe-école en collaboration avec l'agent et des représentants du programme "Opération Renouveau", selon les normes de ce programme. Quelques autres réponses de cette catégorie font

plutôt allusion à un comité spécifique composé d'intervenants divers (direction, agent, enseignants et professionnels) qui définissent le mandat et le propose soit à l'ensemble du personnel, soit à l'ensemble du personnel et le comité d'école. La décentralisation du service des agents à Montréal explique que la définition du mandat s'effectue directement dans les écoles dans une proportion aussi élevée et selon une diversité de modalités.

Selon 13,2% des commentaires, le mandat est défini par le personnel de l'école, sans collaboration directe de l'agent. Une autre proportion semblable de commentaires (13,2%) affirme plutôt que cette tâche est assumée exclusivement par le personnel de la commission scolaire. Dans 5,3% des cas, l'agent définit seul son mandat. Enfin, 10,5% des commentaires indiquent que le mandat se redéfinit en fonction des demandes du milieu et des personnes. 2,6% des personnes interviewées ne connaissaient pas les modalités de définition du mandat des agents.

A la question portant sur le moment de définition du mandat, 44,4% des 27 répondants désignent le début de l'année scolaire, 40,7%, la fin de l'année scolaire en vue de la prochaine année et 11,1% il y a trois ans. Une personne ne le savait pas (3,7%).

L'opinion des 22 répondants à se prononcer sur la précision du mandat est assez partagée. En effet, tandis que 45,5% estiment que le mandat est clair, 31,8% affirment qu'il n'est pas clair et 4,6% qu'il n'est pas clair du tout. Enfin, 9% des répondants disent qu'il se précise en cours de mandat et 9% ne peuvent se prononcer sur cette question.

TORONTO

A Toronto, 28 personnes ont répondu à cette question. Elles ont appporté 40 commentaires que nous distribuons dans les catégories suivantes.

Responsabilité partagée avec l'agent	47,5%
Ecole (s) uniquement	5%
Commission scolaire uniquement	10%
Agent seul	7,5%
Selon les besoins	30%

Selon 47,5% des commentaires, l'agent partage avec des intervenants des écoles où il intervient, et de sa commission scolaire, la responsabilité de la définition de son mandat. Dans la majorité des cas, cette tâche est assumée par une comité formé à cette fin composé d'intervenants divers (direction, agent, enseignants et proisssionnels). Dans d'autres écoles, il semble que seuls l'agent et la direction se prononcent. Enfin, quelques commentaires décrivent la constitution d'un comité formé à cette fin composé de membres de la direction, d'enseignants, de professionnels et de l'agent, comité qui fait ensuite une proposition à l'ensemble du personnel et au comité de parents.

Par ailleurs, selon 30% des commentaires, le mandat se redéfinit constamment, selon les besoins exprimés par le milieu scolaire. Le service de la commission scolaire, les écoles et les agents doivent donc se concerter constamment.

Le mandat est défini par la commission scolaire ou par l'école exclusivement selon respectivement 10% et 5% des commentaires. Seulement 7,5% des commentaires révèlent que l'agent définit seul son mandat.

Le mandat des agents est défini en début d'année scolaire selon 66,7% des dix-huit commentaires émis par seize personnes. Selon 22,2% des réponses, il est plutôt défini à la fin de l'année scolaire, en vue de la prochaine année. Enfin, 11,1% des commentaires montrent que le mandat se redéfinit en cours d'année.

La position des dix répondants quant à la précision du mandat est également assez partagée: cinq d'entre eux estiment que le mandat se clarifie graduellement en cours d'année, deux que le mandat n'est pas très clair, deux qu'il n'est pas clair pour tous; un seul soutien qu'il est très clair.

VANCOUVER

Les douze personnes ayant répondu à la question au sujet de la modalité de définition du mandat des agents ont appporté dix-huit commentaires que nous regroupons en quatre catégories.

Selon les besoins	55,5% des commentaires
Commission scolaire uniquement	22,2% des commentaires
Responsabilité partagée avec l'agent	11,1% des commentaires
Agent seul	11,1% des commentaires

Dans cette ville, il semblerait que le mandat se redéfinisse en fonction des demandes du milieu et des personnes selon la majorité des commentaires (55,5%). Il est tout probable que l'agent participe à cette redéfinition puisqu'elle s'effectue en cours de mandat, mais les réponses ne sont pas explicites à ce sujet. Selon 22,2% des commentaires, c'est la commission scolaire qui prend seule cette initiative et selon 11,1% des réponses, c'est l'agent seul qui décide. Seuls 11,1% des commentaires mentionnent explicitement une collaboration entre l'agent et d'autres intervenants des écoles quant à la définition du mandat.

Dix personnes se sont exprimées sur le moment de la définition de ce mandat. Cinq d'entre elles affirment que ce mandat a été défini au moment de la création du poste, quatre en début d'année scolaire et une dernière à la fin de l'année en vue de la prochaine année scolaire.

Parmi les sept personnes ayant estimé la précision du mandat des agents, quatre le jugent clair et trois affirment qu'il se précise graduellement en cours de mandat.

4.2.3 Degré d'atteinte des objectifs selon les répondants

Afin d'obtenir la perception de toutes les catégories des répondants au sujet de l'atteinte par les agents liaison des mandats qu'on leur avait confiés, nous leur avons demandé d'exprimer dans le questionnaire écrit leur degré d'accord face à l'énoncé suivant: "De façon générale, j'estime que les agents de liaison ont très bien atteint leurs objectifs fixés au début de leur mandat pour l'année scolaire."

MONTRÉAL

A Montréal, plus de neuf répondants sur dix estiment que les objectifs ont été atteints; alors que 55,9% d'entre eux sont "tout à fait d'accord" avec l'énoncé, 35,6% disent qu'ils sont "d'accord". Seulement 1,7% des répondants affirment qu'ils ne sont "pas d'accord" et 6,8% ne savent pas. Ce haut niveau d'accord avec l'énoncé de la question, en plus d'exprimer une perception globale face à l'atteinte des objectifs, reflète le degré très élevé de satisfaction en rapport avec le travail des agents de liaison.

TORONTO

La perception des 29 répondants de cette ville est légèrement plus critique que celle de leurs collègues de Montréal. En effet, bien que huit répondants sur dix jugent que les agents de liaison ont atteint leurs objectifs, seulement 31% d'entre eux affirment qu'ils sont "tout à fait d'accord" avec l'énoncé de la question et 48,3% qu'ils sont "d'accord". De plus, 13,8% soutiennent que les objectifs n'ont pas été atteints. Enfin, 6,9% des répondants ne peuvent se prononcer. En dépit de la position moins ferme des répondants de Toronto, nous pouvons quand même estimer que leur perception est positive quant à l'atteinte des objectifs du mandat de leurs agents de liaison.

VANCOUVER

La proportion de dix-huit répondants de Vancouver croyant que les agents de liaison ont atteint les objectifs fixés au début de l'année est presque identique à celle de Montréal: 88,9% se disent "tout à fait d'accord" (55,6%) ou "d'accord" (33,3%) avec l'énoncé de la question. Seulement 5,6% des répondants pensent le contraire et 5,6% ne peuvent se prononcer.

4.2.4 Similitudes et différences entre les trois villes

La présentation de ces résultats nous amène à constater que l'opérationnalisation du rôle des agents de liaison se traduit par un éclatement de ses objectifs d'intervention, lesquels vont dans toutes les directions et touchent toutes sortes de champs d'activités. Cette constatation vaut pour les mandats de l'ensemble des agents d'une même ville, mais aussi pour l'agent qui intervient dans un seul établissement. Résumer les mandats des agents de liaison s'avère donc un tâche particulièrement difficile; de fait nous ne pouvons faire ressortir pour l'ensemble et pour chacune des villes uniquement les grandes tendances.

Bien que le rôle, tel qu'ils ont été conçu au moment de la création de ce service, ait été défini principalement par le lien que l'agent devait établir entre l'école et les parents ou la communauté, l'analyse des mandats annuels révèle que ce rôle fait l'objet, dans certains endroits, d'une interprétation quelque peu restreinte. En effet, à Montréal, mais aussi à Vancouver, nous constatons que le rôle "d'intervenant" dans l'école ou auprès d'une clientèle spécifique domine nettement l'action des agents. A Toronto, le rôle"d'intermédiaire" entre l'école et les parents ou la communauté occupe une place aussi importante que celui "d'intervenant". Même si les interventions dans l'école se rapportent plus ou moins directement à l'intégration du "vécu" familial ou communautaire

de la clientèle à la pédagogie et à l'action éducative, il n'en demeure pas moins que le lien entre le milieu scolaire et les parents ou la communauté ne s'effectue pas directement. Nous assistons donc à une définition des mandats de l'agent centrée sur les besoins de l'école et non pas sur les besoins intégrés de l'école et des parents ou de la communauté.

Selon les résultats exposés dans les catégories de présentation des données, deux commentaires des répondants de Montréal sur trois se rapportent au rôle "d'intervenant" dans le milieu scolaire ou auprès d'une clientèle spécifique, notamment les élèves. Dans l'école, l'agent a surtout pour mandat d'informer les intervenants au sujet des caractéristiques, des valeurs, des besoins, des problèmes des minorités ethniques représentées parmi la clientèle des élèves, d'une part et, d'autre part, au sujet des ressources disponibles dans la communauté. En troisième lieu, l'agent est invité à développer toutes sortes de projets de nature plus ou moins interculturelle, comme l'organisation d'événements spéciaux ou d'activités pédagogiques exploitant le milieu communautaire ou les caractéristiques culturelles de la clientèle. En rapport avec ses objectifs d'intervention auprès des élèves, l'agent a pour mandat d'initier les jeunes à la sous-culture de l'école en les aidant à comprendre, par exemple, les exigences et les attitudes des enseignants. Il doit aussi leur fournir une aide psychologique et scolaire quand c'est nécessaire. C'est ici que le mandat de favoriser le rendement scolaire dans les disciplines de base, selon les indications du programme "Opération renouveau" de la C.É.C.M., apparaît plus clairement, même s'il n'a pas été identifié par un grand nombre de répondants.

Par ailleurs, le rôle "d'intermédiaire" n'est pas complètement négligé puisque nous avons recueilli un commentaire sur trois en rapport avec lui. Les répondants l'ont surtout défini de trois façons:
a) favoriser la participation des parents à la vie scolaire,
b) interpréter, traduire ou faire traduire de l'information verbale ou écrite,
c) créer des liens entre l'école et les parents en essayant d'assurer leur rapprochement.

A Toronto, les rôles "d'intervenant" et "d'intermédiaire" sont autant valorisés, selon les répondants. Comme à Montréal, les objectifs reliés au premier rôle se rapportent surtout à son action dans l'école et auprès des élèves. Cependant, l'accent porte sur des interventions un peu différentes. En effet, l'agent doit principalement organiser des projets d'activités, informer les intervenants scolaires au sujet de la communauté et accomplir un ensemble de tâches définies quotidiennement. En rapport avec la clientèle, il fournit une aide psychologique, supervise l'accueil des néo-canadiens et favorise les relations interethniques.

Son rôle "d'intermédiaire", l'agent de Toronto le joue tant auprès de la communauté que des parents. En rapport avec la communauté, il établit des contacts avec les ethnies du milieu dans le but, par exemple, de leur communiquer des informations sur l'école, d'obtenir leur collaboration pour la réalisation de diverses activités et tente de créer des liens entre les centres ethniques et l'école. Quant aux parents, il essaie de favoriser leur participation à la vie scolaire et leur transmet des informations sur l'école. Il fait également beaucoup de traduction et d'interprétation linguistique.

En ce qui concerne les résultats se rapportant aux mandats des agents de Vancouver, rappelons d'abord que presque la moitié des personnes interviewées, soit neuf, en ignorent la teneur ceci est indicatif du manque d'information à ce sujet dans les écoles de ces commissions scolaires. Quoique le nombre de commentaires soit beaucoup plus limité que dans les autres villes, nous pouvons quand même dégager certaines tendances. Les répondants ont surtout rapporté des objectifs reliés au rôle "d'intervenant" dans l'école et auprès des élèves, comme à Montréal. Toutefois, ce sont principalement des actions

associées à la résolution de problèmes qui ont été soulignées. Par exemple, on mentionne les mandats d'évaluer les problèmes que la présence d'élèves de minorités cause à l'école ou de médier en cas de conflits entre les intervenants scolaires et les élèves de minorités ethniques. Des objectifs d'information au sujet des élèves et de la communauté ont également été invoqués. Quant aux mandats se rapportant à la clientèle, les répondants identifient surtout la supervision de l'accueil des néo-canadiens et l'initiation de ces élèves à la sous-culture scolaire.

Le rôle "d'intermédiaire" n'est pas non plus à négliger, puisque, comme à Montréal, nous avons recueilli un commentaire sur trois à ce sujet. La très grande majorité de ces interventions se rapportent au mandat de traducteur et d'interprète linguistique. L'appartenance des agents de cette ville à plusieurs groupes ethniques minoritaires favorise tout probablement cet objectif. Avant d'aborder le prochain niveau d'opérationnalisation du rôle des agents de liaison, soit la description des tâches qu'il doit accomplir quotidiennement, examinons comment les mandats des agents sont définis.

De façon générale, les mandats des agents de liaison se définissent avec leur collaboration, tant à Montréal, à Toronto qu'à Vancouver, surtout au début de l'année scolaire, mais aussi à la fin de l'année scolaire précédente. Cependant, plusieurs autres modalités existent également, comme nous avons pu le constater par les résultats présentés plus haut. Montréal, probablement à cause de la décentralisation de ce service, représente la ville où on observe la plus grande diversité des modalités. En fait, presque chacun des établisements recourant au service d'un ou deux agents procède à sa façon, selon ses besoins spécifiques ou sa vision du rôle de l'agent. Quant à la clarté ou à la précision des mandats, les opinions des répondants des trois villes sont assez partagées: les objectifs sont clairs, se clarifient en cours d'anné ou ne sont pas clairs. C'est à Montréal que les mandats sont jugés les plus précis. La décentralisation de ce service aux écoles favorise probablement une meilleure perception des mandats des agents de liaison par les intervenants scolaires, surtout lorsque ces mandats sont très variés, comme nous avons pu le constater plus haut.

Bien que les répondants de Toronto soient un peu plus critiques que leurs collègues des autres villes, l'ensemble des personnes interrogées estiment que les agents de liaison de leur commission scolaire ont atteint les objectifs fixés dans leur mandat au début de l'année scolaire. Cette perception doit certainement être mise en relation avec le degré élevé de satisfaction des répondants face au travail des agents de liaison, laquelle se fondait principalement sur le résultat de leur travail.

4.3 Tâches des agents de liaison dans chacune des villes

En interrogeant toutes les catégories de répondants au sujet des tâches que l'agent doit accomplir quotidiennement, nous voulions atteindre un niveau d'opérationnalisation de la "description de tâches" encore plus grand. Toujours dans le but de pouvoir nous prononcer sur la concordance d'un niveau d'opérationnalisation à l'autre, nous avons regroupé les résultats selon les catégories utilisées précédemment dans cette section du rapport. Les résultats détaillés sont exposés au tableau 4-5 de l'annexe A.

MONTRÉAL

A Montréal, 176 commentaires, recueillis auprès de 53 répondants, ont été regroupés selon les catégories suivantes

Intervenant dans l'ensemble de l'école	23,3%
Intervenant auprès de la clientèle	18,2%
Intervenant auprès des parents	18,2%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	16,5%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	11,9%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	8,5%
Représentant de l'école auprès des parents:	3,4%

A première analyse, une grande constatation s'impose: plus de deux commentaires sur trois (69,9%) se rapportent au rôle "d'intervenant" des agents. Leur rôle "d'intermédiaire" entre l'école et les parents ou la communauté n'est invoqué que dans 30,1% des commentaires. Il semble donc que plus on atteint un niveau d'opérationnalisation élevé, plus le rôle "d'intervenant" auprès d'une clientèle ou d'un milieu spécifique prend de l'importance.

Par ailleurs, on constate que, quel que soit le niveau d'opérationnalisation, c'est le rôle d'intervenant dans l'ensemble de l'école qui prévaut. En effet, 23,3% des commentaires se rapportent à cette catégorie, laquelle se définit principalement comme suit:

- informer les intervenants au sujet des attentes, besoins, problèmes des élèves de minorités ethniques,
- aider à préparer des activités et des projets scolaires,
- jouer le rôle de personne ressource pour les activités de l'école, sans nécessairement "les prendre en charge".

D'autres commentaires, moins nombreux, se rappportent aux tâches de cueillette de documentation sur divers sujets ou de médiateur entre les enseignants et les élèves éprouvant des difficultés d'intégration.

L'intervention des agents auprès des parents, des élèves et de certaines catégories du personnel scolaire semble occuper leur tâche de façon presque équivalente, selon les résultats présentés plus haut. Par rapport aux parents, les agents semblent effectuer de fréquentes rencontres avec eux dans le but, par exemple, de les connaître, de créer un climat de confiance, de comprendre leur situation. De plus, l'agent anime plusieurs de leurs réunions. Quelques commentaires spécifient également que les agents veulent amener les parents à s'organiser entre eux, faire participer les parents à l'école afin de les valoriser et développer des projets en fonction de leurs besoins.

En ce qui concerne les tâches se rapportant à leur rôle "d'intervenant auprès de la clientèle", les répondants identifient plusieurs actions ponctuelles des agents auprès des élèves afin de les aider, en particulier ceux de minorités ethniques, à trouver des solutions à leurs problèmes, tels les problèmes familiaux, pédagogiques, de délinquance et d'intégration. L'établissement de contacts informels avec ces élèves dans le but explicite de favoriser leur intégration à l'école compte aussi parmi les tâches mentionnées fréquemment.

Quant aux tâches auprès de certaines catégories du personnel scolaire, elles se définissent surtout par la création d'une collaboration avec les enseignants dans le but de réaliser des projets pédagogiques ou parascolaires tenant compte de l'environnement communautaire et du vécu des élèves. De plus, les agents établissent des contacts informels avec les enseignants afin de connaître leurs besoins, de les aider à trouver des solutions à leurs problèmes, de les sensibiliser à l'éducation interculturelle et de les amener à travailler avec les parents.

Leur rôle "d'intermédiaire neutre entre l'école et les parents" se concrétise par deux types de tâches: a) l'interprétation et la traduction d'informations verbales ou écrites, b) l'établissement d'une communication avec les parents afin de rapprocher ces deux partenaires de l'éducation des enfants et ainsi favoriser une compréhension réciproque. La relation que l'agent s'efforce d'établir entre l'école et la communauté se traduit, quant à elle, surtout par la création de liens avec certains organismes du milieu et par le recrutement de personnes ressources pouvant être utiles à l'école. Il est intéressant de constater que les tâches de liaison se rapportent en grande partie à des activités d'ordre linguistique.

Enfin, il représente l'école auprès des parents lorsqu'il s'assure de leur collaboration à la préparation d'activités spéciales et de leur participation aux réunions d'information données par l'école. Plus spécifiquement, il organise des rencontres ayant pour but d'informer les parents au sujet des programmes de mathématique et de français.

TORONTO

A Toronto, 27 répondants ont fourni 153 commentaires afin de définir les tâches des agents.
Comme le démontrent les résultats présentés ci-dessous, près de trois commentaires sur quatre (73,8%) se rapportent à la fonction "d'intervenant" par opposition à celle "d'intermédiaire", laquelle regroupe 24,3% des réponses.

Intervenant auprès des parents	22,9%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	19,6%
Intervenant dans l'ensemble de l'école	16,3%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	13,7%
Intervenant auprès de la clientèle	11,8%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	9,2%
Représentant de l'école auprès des parents	4,6%
Autres	2%

Contrairement à Montréal, la catégorie "intervenant auprès des parents" est celle qui regroupe la plus grande proportion de réponses, soit, 22,9%. L'ensemble des tâches incluses dans cette catégorie se rapportent surtout à la rencontre fréquente de parents,

à l'animation de réunions, à l'incitation à plus de participation à la vie de l'école afin de les valoriser et au développement de stratégies pour les amener à s'organiser entre eux.

Les tâches reliées à la langue et à l'établissement de la communication avec les parents constituent l'essentiel de la catégorie "intermédiaire neutre entre l'école et les parents". Notamment , les agent agissent à titre d'interprète auprès des parents, recrutent des traducteurs et des interprètes et traduisent des documents de l'école. De plus, ils tentent d'établir la communication avec les parents afin de les amener à participer à la vie de l'école, faire connaître leurs besoins, les informer sur l'école, en somme rapprocher ces deux partenaires de l'éducation des enfants.

Leurs tâches d'intervention dans l'ensemble de l'école se définissent principalement par la collaboration à la préparation d'activités, à la communication d'informations au sujet des attentes, besoins, problèmes des élèves de minorités ethniques et à la participation à des activités se déroulant à l'école, sans nécessairement en assumer la responsabilité.

Auprès de certaines catégories du personnel scolaire, les tâches des agents consistent surtout à établir des contacts informels avec les enseignants dans le but de connaître leurs besoins, de les aider à résoudre des problèmes et de les sensibiliser à la thématique interculturelle. De plus, ils collaborent avec les enseignants à réaliser des projets parascolaires ou des activités pédagogiques intégrant le vécu multiculturel à leur enseignement. Enfin, plusieurs d'entre eux essaient d'amener les enseignants à reconnaître le mérite de travailler avec les parents.

Tout comme à Montréal, le travail auprès de la clientèle se définit surtout par des interventions en vue de trouver des solutions aux problèmes pédagogiques, familiaux et de délinquance éprouvés par les élèves, notamment ceux de minorités ethniques. Les agents s'efforcent également d'établir beaucoup de contacts informels avec les élèves afin de favoriser leur intégration et de préparer des activités d'échanges avec les élèves, échanges portant sur leur vécu de minoritaire.

Les tâches se rapportant à la catégorie "intermédiaire entre l'école et la communauté" se traduisent simplement par l'établisement de contacts avec le milieu communautaire et le recrutement de personnes ressources pouvant être utiles à l'école. Dans la catégorie suivante, "représentant de l'école auprès des parents", les agents s'efforcent de s'assurer de la collaboration des parents de minorités ethniques et d'organiser des rencontres avec les parents au sujet des programmes scolaires.

Enfin, dans la catégorie résiduelle, on mentionne les tâches de communication avec la commission scolaire et de participation à l'organisation d'élections à certains comités.

VANCOUVER

Selon les 102 commentaires recueillis auprès des 15 répondants de Vancouver, le rôle "d'intervenant" des agents est également plus valorisé que celui d'intermédiaire. En effet, 65,7% des commentaires se rapportent à ce rôle, contre 38,2% pour ce qui concerne celui "d'intermédiaire". Par ailleurs, selon les résultats présentés ci-dessous, ce sont les tâches se rapportant au rôle "d'intermédiaire neutre entre l'école et les parents" qui regroupent le plus grand nombre de commentaires.

Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	31,4%
Intervenant auprès des parents	29,4%

Intervenant dans l'ensemble de l'école	14,7%
Intervenant auprès de la clientèle	7,8%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	7,8%
Représentant de l'école auprès des parents	2%
Intervenant auprès de certaines catégories du personnel scolaire	2,9%
Autres	3,9%

L'ensemble des commentaires inclus dans cette catégorie, "intermédiaire neutre entre l'école et les parents", se rapporte à deux types de tâches: a) l'interprétation, la traduction et le recrutement de traducteurs; b) l'établissement d'une communication avec les parents. Ces tâches sont complétées par celles se rappportant à la catégorie "intervenants auprès des parents", qui se définissent par des rencontres fréquentes avec des parents, l'animation de leurs réunions et par l'incitation à participer davantage à vie de l'école afin de les valoriser.

Leurs tâches d'intervention dans l'ensemble de l'école se caractérisent principalement par la participation à des activités se déroulant à l'école, sans nécessairement les diriger, par des interventions en petits groupes d'éducateurs pour régler des problèmes divers et par l'information des intervenants au sujet des attentes, besoins, problèmes des élèves de minorités ethniques. L'intervention auprès de la clientèle, quant à elle, se traduit par une diversité de tâches tels rechercher des solutions aux problèmes pédagogiques et familiaux des élèves, notamment ceux de minorités ethniques et établir beaucoup de contacts informels avec les élèves pour favoriser leur intégration.

En rapport avec la catégorie "intermédiaire entre l'école et la communauté", les commentaires se rapportent exclusivement à l'effort des agents en vue d'établir des contacts avec le milieu communautaire. Dans la catégorie suivante, "représentant de l'école auprès des parents", les agents tentent de s'assurer de la collaboration des parents de minorités ethniques.

Deux mentions ont été faites au sujet de l'intervention auprès de certaines catégories du personnel scolaire: collaborer à la réalisation de projets avec les enseignants et travailler quotidiennement avec les enseignants dans leurs classes. Enfin, dans la catégorie résiduelle, nous avons regroupé des commentaires très généreux mentionnant simplement le fait que les agents accomplissent une grande diversité de tâches

4.3.1 Similitudes et différences entre les agents des trois villes

L'étude des tâches des agents de liaison a permis de vérifier comment se concrétisaient dans la réalité quotidienne les mandats qu'ils reçoivent au début de l'année scolaire. Si nous comparons les résultats de ces deux niveaux d'opérationnalisation du travail des agents, nous constatons d'abord que, globalement, le rôle "d'intervenant" semble prendre encore plus d'importance que celui "d'intermédiaire". Par ailleurs, surtout pour ce qui concerne Toronto et Vancouver, les agents consacrent une plus grande proportion de leurs activités, si l'on en croit le nombre de commentaires, à répondre aux besoins des parents plutôt qu'à ceux de l'école dans son ensemble. Cependant, à Montréal, il semble que la concordance entre la description de leurs mandats et celle de leurs tâches quotidiennes soit assez grande. La décentralisation de ce service dans les écoles favorise certainement une meilleure concordance entre les mandats attribués pour l'année et les tâches accomplies quotidiennement, puisque l'encadrement des agents, lequel est en partie effectué sur place, est ainsi facilité.

A Montréal, les tâches se rapportant au rôle "d'intervenant" comptent pour plus des deux tiers des commentaires, et c'est le rôle "d'intervenant dans l'ensemble de l'école" qui prédomine. Leurs tâches spécifiques consistent surtout à apporter de l'information aux intervenants scolaires au sujet des élèves de minorités ethniques, à les aider à préparer des activités pédagogiques et des projets scolaires et, enfin, à servir de personnes ressources pour les activités de l'école. Ces actions sont complétées par un ensemble d'interventions ponctuelles auprès des élèves en difficulté (catégorie "intervenant auprès de la clientèle"), notamment les élèves de minorités ethniques. Les problèmes éprouvés par les élèves peuvent être de divers ordres: difficultés familiales, pédagogiques, d'intégration scolaire et même de délinquance. Toujours en rapport avec leur rôle "d'intervenant", les agents de liaison accomplissent plusieurs interventions auprès de certaines catégories du personnel, en l'occurrence en collaborant à des projets pédagogiques développés par les enseignants ou en suggérant aux enseignants d'intégrer à leur enseignement certaines activités pédagogiques tenant compte du vécu des élèves.

Leur rôle "d'intermédiaire" demeure important, surtout pour ce qui concerne la traduction ou l'interprétation d'informations écrites ou verbales en français et dans les différentes langues des minorités ethniques et l'établissement d'une communication avec les parents dans le but de créer des liens entre eux et l'école. En fait, ces deux tâches représentent les points ayant été mentionnés le plus fréquemment par les répondants en rapport avec cette dimension de l'étude.

Les tâches se rapportant au rôle "d'intervenant" prédominent également à Toronto. En effet, presque deux commentaires sur trois décrivent surtout les tâches reliées à des interventions auprès des parents premièrement, deuxièmement dans l'ensemble de l'école et troisièmement auprès de certaines catégories du personnel. Parmi les interventions auprès des parents les plus valorisées, on compte les rencontres fréquentes avec eux afin de les aider à résoudre divers problèmes, l'animation de leurs réunions et certaines interventions ayant pour but de les amener à s'organiser entre eux. Dans les écoles, les agents participent surtout à l'organisation d'activités et de projets scolaires. De plus, ils tentent d'établir des contacts informels avec les enseignants dans le but de connaître leurs besoins et de les aider à résoudre certains problèmes reliés à la clientèle pluriethnique. Ils collaborent également avec eux dans la réalisation de certains projets.

Les tâches des agents de Toronto identifiées par rapport à leur rôle "d'intermédiaire" se rapportent surtout, comme à Montréal, et en proportion aussi importante, à l'interprétation et la traduction linguistique, ainsi qu'à l'établissement de la communication avec les parents afin de créer des liens entre eux et l'école. Enfin, il faut mentionner que les agents tentent également de faire des contacts avec le milieu communautaire afin, par exemple, d'en connaître les ressources et de créer un rapprochement entre les associations ethniques et l'école.

A Vancouver, bien que les tâches reliées au rôle "d'intervenant" recueillent globalement plus de commentaires que celles se rapportant au rôle "d'intermédiaire" (54,8% des commentaires sont reliés aux tâches "d'intervenant" contre 41,2% pour les tâches se rapportant au rôle "d'intermédiaire"), c'est la catégorie "intermédiaire neutre entre l'école et les parents qui en regroupe la plus grande proportion. Comme à Montréal et Toronto, les tâches regroupées dans cette catégorie d'analyse concernent deux aspects: a) la traduction et l'interprétation linguistique, b) l'établissement d'une communication avec les parents afin de créer des liens entre eux et l'école. Ces tâches sont complétées par la tentative d'établir des contacts avec différentes associations communautaires ou ethniques.

Quant au rôle "d'intervenant", ce sont surtout les tâches reliées à l'intervention auprès des parents qui prédominent; elles comprennent surtout des rencontres fréquentes avec eux et l'animation de leurs réunions. L'intervention dans l'ensemble de l'école se traduit principalement par la participation à des groupes de travail ou à des comités de l'école ayant pour but de trouver des solutions aux problèmes reliés à la clientèle. Cette action des agents est complétée par la transmission d'informations aux intervenants au sujet des élèves de minorités ethniques et enfin la participation en tant que personne ressource à diverses activités organisées par l'école.

Suite à l'étude des tâches des agents des trois villes visées par l'enquête, nous devons admettre que ces intervenants sont soumis à l'accomplissement d'une très grande diversité d'interventions, lesquelles requièrent une gamme de compétences très vaste, dans des domaines aussi diversifiés que la relation d'aide, l'animation de groupes, les relations publiques, le développement de curriculum, le développement communautaire, la traduction et l'interprétation linguistique, pour ne nommer que ceux-là. Est-il possible d'espérer de façon réaliste qu'une personne, aussi compétente qu'elle soit dans divers domaines, puisse accomplir une telle variété de tâches, sans, comme les agents l'affirment eux-mêmes, travailler à un niveau très superficiel? Même si dans notre étude nous avons compilé un ensemble de données provenant d'une diversité de répondants, il n'en demeure pas moins qu'une analyse des données concernant chacun des agents visés par l'enquête, nous oblige à faire la même constatation: presque tous doivent accomplir une grande diversité de tâches relevant de champs de compétence variés.

Mais quels sont ces champs d'interventions des agents de liaison? Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous allons tenter, grâce à un modèle d'analyse des fonctions accomplies par les agents dans le cadre de leur travail, d'identifier les champs d'intervention de façon un peu plus systématique et de faire une comparaison entre les différentes villes. Après, nous allons identifier plus précisément les principaux clients des agents de liaison, selon la perception des répondants, et étudier les modalités de contacts avec les parents.

4.4 Fonctions des agents de liaison dans chacune des villes

Bien qu'une analyse des mandats et des tâches des agents de liaison de chacune des villes nous apporte des informations précieuses quant à la description de leur travail, nous avons voulu recueillir des données sur les fonctions principales qu'ils accomplissent dans leur milieu respectif. Une fonction, pour les besoins de cette étude, se définit comme une catégorie d'interventions poursuivant un but semblable, comme aider, développer, informer, et faisant appel à un ensemble d'habiletés spécifiques sans être nécessairement exclusives. Nous avons donc introduit, dans le questionnaire écrit, une question à choix multiple qui, d'une part, nous permettrait de recueillir la perception des répondants au sujet des fonctions accomplies le plus fréquemment par ces intervenants, et qui, d'autre part, rendrait possible une comparaison plus systématique entre les villes. A toutes les catégories de répondants, nous avons demandé: "Parmi la liste suivante, identifiez les cinq fonctions que les agents de liaison accomplissent le plus fréquemment dans le cadre de leur travail (identifiez-les par ordre d'importance et inscrivez les lettres correspondant à vos choix au bas de la page, dans les espaces appropriés)."

Une liste des dix-sept fonctions a été développée à partir d'une analyse des interventions des agents de liaison décrites dans des documents écrits obtenus de différentes commissions scolaires ou organismes ethniques du Canada. La procédure suivie nous a conduit dans un premier temps, nous avons effectué un inventaire de ces interventions, lesquelles ont ensuite été regroupées autour de fonctions types. Les dix fonctions suivantes ont été retenues.

aider,
animer des personnes ou des groupes,
animer des réunions,
créer des ressources,
développer et coordonner des projets ou des activités,
informer,
interpréter ou traduire,
recruter,
rédiger,
représenter.

Dans un troisième temps, nous avons associé chacune de ces fonctions à différents mandats et clientèles attribués aux agents, toujours selon la documentation. Nous avons ainsi créé dix-sept énoncés représentatifs, nous semblait-il, des fonctions spécifiques accomplies par les agents. Grâce à cette démarche, nous pouvions identifier de façon plus systématique les plus importantes fonctions accomplies par les agents de liaison de chacune des villes et, ensuite, effectuer un parallèle avec leur intervention.

Voici ces fonctions telles qu'elle apparaissent dans le questionnaire écrit de toutes les catégories de répondants.

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics;
b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures;
c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents;
d) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des élèves (sorties, activités spéciales, etc.);
e) développer des ressources didactiques ou pédagogiques à l'intention du personnel de l'école;
f) développer des ressources pour l'intervention auprès des parents ou de la communauté (dépliants, brochures, articles de journaux, émissions de radio, etc.);
g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou par leurs enfants;
h) aider directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école (counseling ou relation d'aide);
i) aider le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves;
j) préparer ou animer des réunions auprès des parents;
k) préparer ou animer des réunions auprès du personnel de l'école;
l) rédiger des rapports, des compte rendus, des évaluations, etc.;
m) représenter l'école ou la commission scolaire auprès d'autres organismes (participation à des comités, à des congrès, développement de comités, recrutement de clientèles, relations publiques, etc.);
n) recruter des bénévoles pour la réalisation d'activités à l'école ou dans la communauté;
o) servir d'interprète ou traduire des textes;
p) favoriser la participation des parents à l'école (organiser des élections, promouvoir leur participation à des comités, etc.);
q) représenter un groupe ethnique en particulier auprès de l'école (défendre ses intérêts, présenter ses points de vue, faire connaître ses besoins);

Tel qu'il était précisé dans la question, nous demandions aux répondants d'identifier, par ordre d'importance, les fonctions les plus fréquemment accomplies par les agents. Afin de faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons constitué trois indices, dont la procédure de développement est présentée à l'annexe B:

a) un indice illustrant le degré de priorité de la fonction,
b) un indice désignant la proportion de répondants ayant identifié la fonction,
c) un indice du degré d'importance relative de l'indice.

Les résultats détaillés pour chacun des indices sont également présentés à l'annexe B. Ici, nous nous contentons d'exposer les résultats se rapportant aux cinq fonctions ayant la plus grande importance relative (indice c) pour chacune des villes.

MONTRÉAL

A Montréal, 63 personnes ont répondu à cette question. L'analyse des résultats présentés à l'annexe B révèle que les cinq fonctions ayant la plus grande importance relative (indice c) sont les suivantes:

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics,
b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures,
c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents,
d) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des élèves,
i) aider le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves.

Nous pouvons également ajouter une sixième fonction dont le degré d'importance est presque égal à la précédente, soit:

c) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou par leurs enfants.

Selon ces résultats, l'agent de liaison de Montréal recourt le plus fréquemment aux grandes fonctions suivantes dans ses activités régulières:

- transmission d'informations,
- développement et coordination de projets ou d'activités,
- aide.

L'identification par les répondants de ces trois fonctions d'un ordre d'intervention différent illustre bien la diversité de tâches et d'habiletés qu'on exige des agents de liaison. Par ailleurs, nous constatons que les agents de Montréal interviennent auprès des principaux partenaires de l'école: les intervenants scolaires, les élèves et les parents. Les interventions dans la communauté semblent plus limitées. Cependant aucune de ces fonctions ne se rapporte directement à l'établissement d'une relation entre l'école et les parents ou la communauté. En effet, les agents accomplissent ces fonctions tantôt à l'école, tantôt auprès des parents, mais rarement au sujet de la relation entre ces deux partenaires, en elle-même.

TORONTO

A Toronto, 31 personnes ont répondu à cette question. L'analyse des résultats présentés à la même annexe révèle que les six fonctions ayant la plus grande importance relative sont les suivantes (deux fonctions ont obtenu le même résultat):

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics,
c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents,
p) favoriser la participation des parents à l'école,
j) préparer ou animer des réunions auprès des parents,
g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou par leurs enfants,
b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures.

Selon ces résultats, les fonctions suivantes sont celles auxquelles les agents de cette ville recourent le plus dans leurs activités régulières:

- transmettre de l'information,
- développer ou coordonner des projets et des activités,
- animer des personnes ou des groupes,
- animer des réunions et aider,
- aider.

Comme ceux de Montréal, les agents de Toronto doivent poser des gestes professionnels de nature très différente. Cependant, bien que la diversité des fonctions exigées des agents soit plus grande dans cette ville, les clients prioritaires sont uniques: les parents. La centralisation de ce service aux conseils scolaires favorise une telle orientation dans les interventions des agents, laquelle est probablement dictée par une politique explicite ou implicite.

VANCOUVER

A Vancouver, dix-huit personnes ont répondu à cette question. L'analyse des résultats présentés à la même annexe révèle que les cinq principales fonctions accomplies par les agents sont les suivantes:

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics
e) servir d'interprète ou traduire des textes,
g) troisièmement et quatrièmement, sur un pied d'égalité, aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou leurs enfants,
b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures,
h) aider directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école.

Selon ces résultats, les fonctions suivantes sont les plus utilisées par les agents de liaison de cette ville:

- transmettre de l'information,
- traduire et interpréter,
- aider.

Ces résultats mettent nettement en évidence l'orientation globale de ce service, aussi centralisé dans les conseils scolaires: la transmission d'informations, tant aux parents qu'au personnel des écoles, en anglais ou dans les langues des groupes ethniques minoritaires. La fonction "aide" n'est certainement pas à négliger non plus. Comme ceux de Montréal, les agents de cette ville interviennent auprès d'une diversité d'acteurs: les parents, les élèves et les intervenants scolaires. Par ailleurs, ils sont les seuls à accomplir, parmi leurs actions prioritaires, une fonction reliée au rôle d'intermédiaire entre l'école et les parents ou la communauté, au moyen de l'intervention au plan linguistique. Cependant, la relation qui s'établit éventuellement dans une situation de traduction ou d'interprétation linguistique peut rester superficielle et ne pas conduire à la création d'une relation vraiment significative entre ces deux partenaires. Il faut néamoins reconnaître qu'il s'agit d'un service presque essentiel dans une école pluriethnique qui voudrait encourager une meilleure participation des parents à la vie de l'école.

4.4.1 Similitudes et différences entre les trois villes

En plus de faire émerger les fonctions exercées le plus fréquemment par les agents de liaison de chacune des villes, ces résultats permettent de saisir avec plus d'acuité leurs principales similitudes et différences. Le tableau suivant résume bien ces résultats.

TABLEAU 7

Les fonctions prévalant dans chacune des villes

VILLES / FONCTIONS	MONTRÉAL	TORONTO	VANCOUVER
Premier choix	A	A	A
Deuxième choix	B	C	O
Troisième choix	C	P	G
Quatrième choix	D	J	B
Cinquième choix*	I	G	H
Cinquième choix		B	
Sixième choix**	B		

* Rappelons que Toronto, deux fonctions avaient obtenu le même indice.

** Soulignons que le sixième choix des Montréalais avait presque le même indice que le cinquième.

Un premier examen de ce tableau permet de constater que trois fonctions sont communes aux agents de liaison des trois villes:

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics,

b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures,

g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou parleurs enfants.

Bien que les fonctions "b" et "g" occupent dans la liste des priorités un rang différent d'une ville à l'autre, la fonction "a" constitue le premier choix de tous. Cette première constatation nous apprend que, selon la perception des répondants, la transmission d'informations constitue vraisemblablement l'activité la plus fréquemment effectuée par les agents de liaison. De plus, on s'entend partout pour dire que en plus d'informer tant les parents que le personnel des écoles, les agents de liaison sont impliqués dans la relation d'aide auprès des parents, principalement ceux de minorités ethniques, si l'on se fie aux résultats recueillis précédemment dans ce chapitre.

Rappelons que en rapport avec ces trois fonctions, les répondants avaient identifié (cf. chapitre trois) des besoins de perfectionnement importants, comme le développement de connaissances sur l'interculturel, les différentes ethnies, le milieu communautaire, les programmes scolaires et la relation d'aide. Ailleurs, dans le même chapitre, à la rubrique sur les facteurs défavorables, nous avons vu que les répondants avaient aussi mentionné que les agents se trouvaient toujours en situation d'urgence et qu'ils ne pouvaient, par conséquent agir en profondeur face aux besoins de leurs clients. Cette remarque est importante surtout lorsque nous la mettons en relation avec la fonction d'aide que les agents accomplissent dans les trois villes. Cela nous suggère que les agents, selon les répondants, ne sont pas suffisamment outillés et ne bénéficient pas des

meilleures conditions pour accomplir cette fonction fondamentale dans le travail de l'agent puisqu'elle porte sur l'adaptation des parents, mais aussi des enfants, lesquels devraient ultimement bénéficier de cette action.

L'observation de ce tableau nous amène également à dégager deux autres similitudes intéressantes. D'abord, la fonction "c", développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents, est également partagée par les agents de Toronto et Montréal. Ensuite, les agents de liaison de Montréal et Vancouver semblent toucher, dans leur action prioritaire, une plus grande variété de clientèles: parents, intervenants scolaires et élèves. A Toronto, au contraire, les parents constituent la clientèle prioritaire puisqu'ils sont identifiés dans les cinq premières fonctions.

Par ailleurs, nous constatons que les agents de chacune des villes accomplissent deux fonctions prioritaires plus exclusives, différenciant leur action de celle des autres villes. A Montréal, les agents développent ou coordonnent des projets d'activités impliquant des élèves (d) et aident le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves (i). A Toronto, ils favorisent la participation des parents à l'école (p) et préparent et animent des réunions auprès des parents (j). A Vancouver, ils servent d'interprètes ou traduisent des textes (o) et aident directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école (h).

De façon générale, il est intéressant de constater que, parmi les fonctions prioritaires, peu d'actions se rapportent à l'établissement d'un lien entre l'école et la communauté ou les parents. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, il semble que les agents interviennent soit dans le milieu scolaire, soit dans le milieu familial ou encore dans le milieu communautaire, sans véritablement créer des relations entre les différents partenaires. Cette situation ainsi que l'importance de la transmission d'informations dans le travail de l'agent nous suggèrent qu'une première étape s'effectue actuellement en vue de l'établissement de cette liaison entre ces différents acteurs, mais que cet objectif n'est pas encore atteint.

4.5 Les clients des agents de liaison de chacune des villes

Jusqu'à présent, nous avons pu constater que les agents de liaison interviennent auprès d'une diversité de "clients" dans le but d'accomplir leurs différentes tâches. Cependant la principale clientèle cible des agents semble également varier d'une ville à l'autre. Dans le but d'identifier de manière plus systématique les clientèles des agents, nous avons interrogé, dans le questionnaire écrit, toutes les catégories de répondants au sujet de trois aspects: a) la fréquence de leurs interventions auprès de chacune des catégories de clients potentiels, b)la proportion du temps de travail alloué à chacune d'elle et c) les modalités de contact avec les parents qui représentent, pour tout intervenant de l'organisation scolaire, une clientèle plus difficile à atteindre.

4.5.1 Description de la fréquence d'intervention des agents de liaison auprès de leur divers clients.

La fréquence des interventions des agents de liaison auprès de leurs divers clients a été étudiée grâce à la question suivante dans le questionnaire écrit:
"Nous aimerions connaître les personnes auprès desquelles l'agent de liaison (ou de milieu) est directement intervenu au cours de l'année scolaire, ainsi que l'importance relative de cette intervention. Pour chacun des groupes de personnes suivantes, dites si l'agent est intervenu très souvent, souvent, rarement ou jamais (cochez la case correspondante)."

MONTRÉAL

A Montréal, 53 répondants ont complété cette question.

TABLEAU 8

FRÉQUENCE D'INTERVENTION DES AGENTS DE LIAISON DE MONTRÉAL AUPRES DE SES DIFFÉRENTES CLIENTELES

	très souvent	souvent	rarement	jamais
a) élèves de minorités ethniques	45,8%	39,6%	14,6%	0%
b) élèves québécois de vieille souche	16%	40%	32%	12%
c) parents de minorités ethniques	32,7%	46,9%	18,4%	2%
d) parents québécois de vieille souche	29,8%	19,1%	31,9%	19,1%
e) membres de la direction	40%	56%	4%	0%
f) enseignants	41,5%	50,1%	8,4%	0%
g) professionnels des services aux élèves	25%	50%	23,1%	1,2%
h) autres agents de la communauté	24,3%	53,7%	19,5%	2,4%

Les résultats présentés dans ce tableau indiquent que les principaux clients des agents au cours de l'année scolaire, c'est-à-dire ceux auprès desquels ils sont intervenus "très souvent" ou "souvent" ont été les membres de la direction (96%), les enseignants (91,5%), les élèves de minorités ethniques (85,4%), les parents de minorités ethniques (79,6%), d'autres agents de la communauté (78%) et les professionnels des services aux élèves (75%). Il semble donc que les agents oeuvrent plus fréquemment dans le milieu scolaire, auprès des intervenants scolaires. Ces résultats concordent très bien avec ceux exposés précédemment au sujet des rôles, mandats et tâches des agents de cette ville.

TORONTO

A Toronto, vingt-trois répondants ont complété cette question. Les résultats présentés ci-après indiquent que les principaux clients des agents au cours de l'année scolaire, c'est-à-dire ceux auprès desquels ils sont intervenus "très souvent" ont été les membres de la direction (95,6%), les parents de minorités ethniques (90%), d'autres agents de la communauté (85,7%), les professionnels des services aux élèves (75%), les élèves de minorités ethniques (69,1%), les parents canadiens de vieille souche (63,1%) et les enseignants (61,1%). A noter que les clients auprès desquels les agents interviennent le plus souvent sont les parents de minorités ethniques selon trois répondants sur quatre. Cette donnée confirme très bien les constatations faites plus tôt

dans le chapitre, lesquelles révélaient, d'une part, que les agents de Toronto accomplissaient principalement des tâches reliées au rôle "d'intervenant auprès de parents" et, d'autre part, que les fonctions accomplies le plus fréquemment se rapportaient aussi à ces mêmes partenaires.

TABLEAU 9

FRÉQUENCE D'INTERVENTION DES AGENTS DE LIAISON DE TORONTO AUPRES DE SES DIFFÉRENTES CLIENTELES

	très souvent	souvent	rarement	jamais.
a) élèves de minorités ethniques	40,9%	18,2%	31,8%	9,1%
b) élèves canadiens de vieille souche	14,3%	19%	52,4%	14,3%
c) parents de minorités ethniques	75%	15%	10%	0%
d) parents canadiens de vieille souche	10,5%	52,6%	15,8%	21,1%
e) membres de la direction	47,8%	47,8%	4,3%	0%
f) enseignants	38,9%	22,2%	33,3%	5,6%
g) professionnels des services aux élèves	25%	50%	23,1%	1,2%
h) autres agents de la communauté	33,3%	52,4%	9,5%	4,8%

D'après ces résultats, il devient évident que malgré le fait que les clients principaux des agents de liaison de Toronto sont les parents, ces derniers interviennent fréquemment auprès d'autres personnes. A la diversité des tâches identifiées plus haut s'ajoute une diversité de clientèles, laquelle, en ce qui concerne les parents et les élèves, appartient surtout aux minorités ethniques.

VANCOUVER

A Vancouver, dix-huit personnes ont répondu à cette question. Les résultats, tels que présentés ci-après indiquent que les principaux clients des agents au cours de l'année scolaire, c'est-à-dire ceux auprès desquels ils sont intervenus "très souvent" ou "souvent" ont été les parents de minorités ethniques (94,4%), les professionnels des services aux élèves (93,8%), les élèves de minorités ethniques (88,9%), les enseignants (88,9%), les membres de la direction (88,3%) et d'autres agents de la communauté (86%). Les élèves et les parents de minorités ethniques sont les clients les plus fréquents; selon presque deux répondants sur trois, les agents sont intervenus "très souvent" auprès de ceux-ci.

TABLEAU 10

FRÉQUENCE D'INTERVENTION DES AGENTS DE LIAISON DE VANCOUVER AUPRÈS DE SES DIFFÉRENTES CLIENTÈLES

	très souvent	souvent	rarement	jamais.
a) élèves de minorités ethniques	66,7%	22,2%	11,1%	0%
b) élèves canadiens de vieille souche	6,7%	0%	40%	53,3%
c) parents de minorités ethniques	61,1%	33,3%	5,6%	0%
d) parents canadiens de vieille souche	7,1%	0%	42,9%	50%
e) membres de la direction	47,1%	41,2%	11,8%	0%
f) enseignants	55,6%	33,3%	11,1%	0%
g) professionnels des services aux élèves	43,8%	50%	0%	6,3%
h) autres agents de la communauté	26,7%	60%	6,7%	6,7%

Les enseignants, les membres de la direction des écoles et les professionnels des services aux élèves représentent la seconde clientèle "privilégiée" des agents de liaison. Rappelons que le rôle "d'intervenant dans l'ensemble de l'école" a toujours occupé une place importante dans la description des rôles, mandats et tâches des agents.

4.5.2 Répartition du temps d'intervention des agents de liaison auprès des divers clients

Dans le but d'obtenir une évaluation du temps consacré aux différents clients par l'agent, mais cette fois-ci relativement à l'ensemble de ses clients éventuels, nous avons demandé plus spécifiquement aux agents de répondre, dans le questionnaire écrit, à cette question: "Si vous faisiez une évaluation de la distribution des tâches cette année, quelle proportion (%) de votre temps avez-vous allouée à chacun des clients suivants, dans l'exercice de vos fonctions[1]."

Les résultats à cette question nous permettent de constater que la fréquence d'intervention auprès de certains clients ne constitue pas toujours une évaluation exacte du temps qui leur est consacrée. Associée à la fréquence d'intervention, cette question nous aide à mieux apprécier "l'énergie" des agents consacrée à chaque catégorie de clients.

1 Les totaux n'égalent pas 100 % parce que les répondants ont fait quelques erreurs de calcul dans leur évaluation de la répartition du temps allouée à chaque client.

MONTRÉAL

Les quatorze agents de Montréal estiment que la très grande proportion de leur temps est surtout consacrée, par ordre d'importance, aux élèves de minorités ethniques, à leurs parents, aux intervenants scolaires et aux organismes communautaires, selon les résultats présentés au tableau ci-dessous.

TABLEAU 11

RÉPARTITION DU TEMPS D'INTERVENTION DES AGENTS DE LIAISON DE MONTRÉAL AUPRÈS DE LEURS DIVERS CLIENTS

Élèves de minorités ethniques	24,6%
Parents de minorités ethniques	22,6%
Intervenants scolaires	20,1%
Organismes communautaires	13%
Parents québécois de vieille souche	7,4%
Élèves québécois de vieille souche	5,2%
Autres	5,6%
TOTAL	98,5%

Il est intéressant de constater que l'agent alloue à peu près la même proportion de temps à chacune des trois grandes premières catégories de clients, d'une part et, d'autre part, que les membres de minorités ethniques occupent presque la moitié de son temps d'intervention.

TORONTO

Les dix agents de Toronto ayant répondu à cette question estiment que la très grande proportion de leur temps est surtout consacrée, par ordre d'importance, aux parents de minorités ethniques, à leurs enfants, aux parents canadiens de vieille souche et aux intervenants scolaires.

TABLEAU 12

RÉPARTITION DU TEMPS D'INTERVENTION DES AGENTS DE LIAISON DE TORONTO AUPRÈS DE LEURS DIVERS CLIENTS

Intervenants scolaires	15,5%
Élèves canadiens de vieille souche	2%
Élèves de minorités ethniques	24,5%
Parents canadiens de vieille souche	15,7%
Parents de minorités ethniques	24,9%
Organismes communautaires	10,3%
Autres	6,1%
TOTAL:	99%

Comme à Montréal, le quart du temps des agents de liaison de cette ville est consacré à répondre à des besoins touchant les parents de minorités ethniques et un autre quart à ceux de leurs enfants.

VANCOUVER

Les cinq agents de Vancouver ayant répondu à cette question estiment que la très grande proportion de leur temps est surtout consacrée, par ordre d'importance, aux intervenants scolaires, aux élèves de minorités ethniques et à leurs parents.

TABLEAU 13

RÉPARTITION DU TEMPS D'INTERVENTION DES AGENTS DE LIAISON DE VANCOUVER AUPRÈS DE LEURS DIVERS CLIENTS

Intervenants scolaires	31%
Élèves canadiens de vieille souche	1%
Élèves de minorités ethniques	28%
Parents canadiens de vieille souche	1%
Parents de minorités ethniques	27%
Organismes communautaires	7%
Autres	3%
TOTAL	98%

Comme dans les autres villes, la proportion d'interventions des agents de liaison consacrée aux parents et aux élèves de minorités ethniques se situe autour de la moitié. Cependant, les agents de Vancouver consacrent plus de temps aux intervenants scolaires qu'ailleurs ce qui, à première vue, peut paraître surprenant puisque les résultats des sections précédentes mettaient en évidence l'importance de leur action auprès des parents. L'explication se trouve en partie dans la priorité accordée à la fonction de traduction et d'interprétation linguistique, laquelle s'effectue tant pour les parents que pour les intervenants scolaires.

4.5.3 Proportion du temps d'intervention des agents de liaison consacrée à différentes modalités de contacts avec les parents

Comme les relations avec les parents constituent une bonne proportion de leur tâche, nous avons enquêté auprès des agents sur la répartition de leur temps en rapport avec différentes modalités de contact avec les parents. Nous leur avons demandé, dans le questionnaire écrit:
"Lorsque vous communiquez avec les parents, indiquez la proportion de votre temps allouée à chacun des moyens suivants[1]."

1 Encore une fois les totaux n'égalent pas 100% à cause d'erreurs de calcul dans leur évaluation

MONTRÉAL

A Montréal, les quatorze agents ayant répondu à cette question indiquent qu'ils consacrent la plupart de leur temps de communication avec les parents à des entrevues téléphoniques, des entrevues individuelles à l'école, des rencontres en groupe à l'école et des entrevues individuelles à la maison, selon les résultats exposés ci-dessous.

TABLEAU 14

PROPORTION DU TEMPS D'INTERVENTION DES AGENTS ALLOUÉE A DIFFÉRENTES MODALITÉS DE CONTACT AVEC LES PARENTS

Entrevue individuelle à la maison	13,6%
Entrevue individuelle à l'école	24,1%
Rencontre en groupe dans la communauté	7,3%
Rencontre en groupe à l'école	20,5%
Entrevue téléphonique	29,4%
Expédition de lettres	7%
Tout autre moyen	0,9%
Total	102,8%

TORONTO

A Toronto, les dix agents ayant répondu à cette question disent qu'ils consacrent la plupart de leur temps de communication avec les parents à des entrevues téléphoniques et à des rencontres en groupe à l'école ou dans la communauté, selon les résultats présentés au tableau ci-dessous.

TABLEAU 15

PROPORTION DU TEMPS D'INTERVENTION DES AGENTS ALLOUÉE A DIFFÉRENTES MODALITÉS DE CONTACT AVEC LES PARENTS

Entrevue individuelle à la maison	7,5%
Entrevue individuelle à l'école	10,2%
Rencontre en groupe dans la communauté	17%
Rencontre en groupe à l'école	25,6%
Entrevue téléphonique	33,2%
Expédition de lettres	4,1%
Tout autre moyen	2,5%
Total	100,1%

VANCOUVER

A Vancouver, les cinq agents ayant répondu à cette question mentionnent qu'ils consacrent la plupart de leur temps de communication avec les parents à des entrevues individuelles à l'école, à des entrevues téléphoniques, à des entrevues individuelles à la maison et à des rencontres en groupe à l'école, selon les résultats présentés au tableau ci-dessous.

TABLEAU 16

PROPORTION DU TEMPS D'INTERVENTION DES AGENTS ALLOUÉE A DIFFÉRENTES MODALITÉS DE CONTACT AVEC LES PARENTS

Entrevue individuelle à la maison	18%
Entrevue individuelle à l'école	32%
Rencontre en groupe dans la communauté	6%
Rencontre en groupe à l'école	16%
Entrevue téléphonique	23%
Expédition de lettres	6,4%
Tout autre moyen	0,6%
Total	102%

4.5.4 Similitudes et différences entre les trois villes

Comme il fallait s'y attendre suite à l'analyse des résultats relatifs à la "description de tâches" des agents de liaison des différentes villes, ces intervenants doivent partager leur temps et leurs énergies entre une grande diversité de clients, provenant tant des milieux scolaire, familial que communautaire. Au-delà de cette grande constatation, nous avons pu percevoir, grâce aux données recueillies au sujet de cette dimension de l'étude,

que des modèles spécifiques se dessinaient pour les groupes d'agents de chacune des villes de l'enquête.

Les agents de Montréal interviennent fréquemment auprès de chacune des catégories de clients suivants: intervenants scolaires (directeurs, enseignants et professionnels des services aux élèves), élèves et parents de minorités ethniques et agents communautaires. Selon les résultats recueillis auprès des agents de cette ville, aucune de ces catégories de clients ne bénéficie plus particulièrement d'une fréquence d'intervention plus grande. De plus, à l'exception des agents communautaires, l'agent semble répartir son temps d'intervention à peu près également entre les autres catégories de clients, soit autour de 20% chacun. En ce qui concerne les modalités de contact avec les parents, les agents de cette ville recourent surtout à l'entrevue téléphonique, à l'entrevue individuelle à l'école et aux rencontres en groupe à l'école. Ils ne semblent donc pas favoriser les communications dans les milieux familiaux ou communautaires. Comme nous l'avons constaté jusqu'à présent par rapport à d'autres dimensions de l'étude, l'interprétation du besoin de relations entre l'école et les parents est surtout conçue comme une initiative de l'école et devant amener les parents à l'école. L'école reste toujours le lieu de convergence presque exclusif du travail de l'agent de liaison.

A Toronto, les clients sont aussi variés qu'à Montréal, cependant avec un ordre de priorité un peu différent: direction, parents de minorités ethniques, agents communautaires, professionnels des services aux élèves, élèves de minorités ethniques, parents canadiens de vieille souche et enseignants. Seuls les élèves canadiens de vieille souche sont presque exclus du champ d'intervention des agents. Cependant, une catégorie de clients requiert des interventions beaucoup plus fréquentes que les autres: les parents de minorités ethniques, selon trois répondants sur quatre. Par ailleurs, nous avons constaté que les agents avaient tendance à accorder plus de temps à certaines catégories de clients qu'à d'autres. D'abord, les parents de minorités ethniques et leurs enfants bénéficient de la moitié du temps d'intervention des agents de liaison. Les intervenants scolaires et les parents canadiens de vieille souche reçoivent environ 15% du temps de l'agent chacun. Les modalités de contact avec les parents adoptées par les agents de Toronto se différencient quelque peu de celles des agents de Montréal. En effet, bien que les agents de Toronto privilégient l'entrevue téléphonique (un tiers du temps), il recourent beaucoup à des rencontres en groupe à l'école ou dans la communauté. Ils font aussi des entrevues à l'école et dans le milieu familial. En somme, en incluant les communications téléphoniques, les agents établissent plus de contacts avec les parents dans le milieu familial et communautaire que à Montréal. Ces quelques résultats et plusieurs résultats précédents tendent à démontrer qu'à Toronto le modèle de relations avec les parents est plus ouvert sur la famille et la communauté qu'à Montréal.

Tout comme dans les autres villes, nous constatons que les agents de Vancouver interviennent fréquemment auprès d'une diversité de clients: parents de minorités ethniques, professionnels des services aux élèves, élèves de minorités ethniques, enseignants, directeurs et agents communautaires. Il y a néanmoins certaines catégories de clients qui bénéficient d'une attention plus fréquente que les autres: les parents de minorités ethniques et leurs enfants, d'une part et, d'autre part, mais dans une moindre mesure, les intervenants scolaires. La répartition du temps des agents concorde très bien avec ces résultats: les agents consacrent la moitié de leur temps aux parents et aux élèves de minorités ethniques et le tiers de leur temps aux divers intervenants scolaires. Quant aux modalités de contact avec les parents, les agents de cette ville favorisent surtout l'entrevue individuelle à l'école, l'entrevue téléphonique, l'entrevue individuelle à la maison et les rencontres en groupe à l'école. Une compilation de

l'ensemble de ces données permet de constater qu'ils consacrent autant de temps de communication dans le milieu familial, si on inclut les appels téléphoniques, qu'à l'école. Le modèle de relations avec les parents semble également un peu plus ouvert sur la famille qu'à Montréal.

4.6 Résumé des résultats du chapitre quatre

Dans ce chapitre, nous visions l'atteinte de trois grands objectifs généraux: a) décrire le travail de l'agent de liaison de façon très exhaustive, b) étudier les différents niveaux d'opérationnalisation de sa "description de tâches" et c) définir ce qui caractérise vraiment sa pratique. L'étude d'autres aspects, comme l'identification des besoins pour lesquels le service des agents a été créé, les modalités de définition de leur travail, l'importance de ce service aux yeux des bénéficiaires et l'identification de leurs principaux clients, nous a également permis d'apporter des informations complémentaires, mais importantes, à la définition de leur travail. Vu la très grande quantité d'informations, nous ne rappellerons que les résultats illustrant des tendances importantes dans les données. Le lecteur désirant plus de nuances ou une analyse plus en profondeur devra retourner à la présentation détaillée des résultats de chacune des sections de ce chapitre. Soulignons qu'une analyse et une interprétation des résultats sont présentées à la fin de chacune des sections (similitudes et différences entre les trois villes).

4.6.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal

Une analyse des perceptions des répondants au sujet de la création des postes des agents de liaison dans les écoles, les commissions scolaires ou les autres organismes visés par notre enquête nous révèle que l'on désirait principalement répondre aux trois grandes catégories de besoins suivantes: a) favoriser les relations entre l'école et les parents, b) répondre à des besoins spécifiques de la clientèle, c) répondre à des besoins de l'école et de ses intervenants. Quoique les nombreux commentaires se rapportant à la première catégorie des besoins (relations école/parents) restent assez généraux et mêmes imprécis, plusieurs répondants ont quand même spécifié l'importance d'établir une meilleure communication avec les parents, notamment ceux de minorités ethniques, en franchissant la barrière de la langue qui sépare souvent ces deux partenaires de l'école. Plus du quart des commentaires se rapportaient aux besoins d'ordre relationnel de la clientèle de ces établissements: élimination des tensions entre les élèves eux-mêmes ou entre les élèves et le personnel, création de relations interethniques entre les élèves et amélioration de l'intégration des élèves de minorités ethniques. Enfin, quant aux besoins concernant l'organisation scolaire, les répondants ont surtout identifié la nécessité de préparer le personnel de l'école à la problématique de l'intégration, de l'informer au sujet des caractéristiques socioculturelles de sa clientèle et de la communauté et d'introduire cette nouvelle connaissance au curriculum et à leur pratique pédagogique.

Invités à juger de l'importance de ce service dans leur établissement, les répondants déclarent presque unanimement que la création des postes des agents était et demeure une excellente, sinon la meilleure, façon de répondre aux besoins identifiés plus haut. Ils fondent leur jugement sur le fait que les agents répondent aux attentes tant des parents que des intervenants, que ceux-ci établissent de bons contacts avec les ressources humaines de la communauté, qu'ils accomplissent des tâches que les autres intervenants ne peuvent faire, faute de temps, et enfin qu'ils constituent le seul service d'intégration des parents à l'école. Par ailleurs, plus de neuf répondants sur dix estiment qu'il faut maintenir ce service et s'appuient sensiblement sur les mêmes raisons pour justifier leur position. Enfin, en rapport avec une autre question, la même proportion de personnes réaffirment le caractère indispensable du service des agents de liaison. Mais comment les répondants conçoivent-ils le rôle des agents de liaison? Les réponses à cette question constituent le niveau supérieur à partir duquel nous avons étudié l'opérationnalisation du

rôle des agents de liaison, par l'analyse de la définition de leurs mandats et de leurs tâches quotidiennes.

Plus d'un commentaire sur deux se rapportant à la conception du rôle de l'agent de liaison met en évidence la fonction "d'intervenant" auprès d'une clientèle spécifique, dans l'école ou la communauté, par opposition à celui d'un "intermédiaire" entre l'école et la communauté ou les parents. En rapport avec son rôle "d'intervenant", les répondants estiment que l'agent devrait surtout centrer son action autour des cinq dimensions spécifiques suivantes: a) développer des projets prenant en considération les caractéristiques des élèves et du milieu communautaire, b) favoriser l'adaptation du curriculum scolaire aux caractéristiques de sa clientèle et du milieu, c) favoriser les relations interethniques, d) informer les intervenants scolaires sur les besoins, problèmes et caractéristiques des minorités ethniques et du milieu communautaire et e) aider les enseignants à intégrer à leur pratique pédagogique cette nouvelle connaissance.

Quant à son rôle "d'intermédiaire", les répondants énoncent des positions partagées. D'une part, on conçoit l'agent de liaison comme un représentant de l'institution scolaire auprès des parents, afin de les informer, par exemple, sur les programmes et les exigences scolaires, et afin de favoriser leur participation à la vie de l'école, mais selon des modalités fixées par les intervenants. D'autre part, plusieurs répondants estiment plutôt que les agents devraient rester "neutres" et de préférence tenter un rapprochement entre ces deux partenaires de l'école.

Avant d'identifier leurs mandats et leurs tâches, nous avons invité les répondants à préciser ce qui caractérisait vraiment les agents de liaison par rapport aux autres intervenants de l'école. Une grande proportion des commentaires à ce sujet, soit environ un tiers, a mis en évidence le caractère "non spécialisé" de son travail. Ce résultat un peu paradoxal a fait ressortir la grande disponiblité et souplesse de l'agent, ses interventions dans une diversité de milieux et auprès d'une diversité de clientèles et enfin le fait qu'il accomplissait toutes sortes de besognes que les autres intervenants n'avaient pas le temps de faire. D'autres commentaires, soit plus d'un quart, se rapportaient à son travail concernant la relation école/parents ou communauté. Enfin, plusieurs remarques ont été faites au sujet de son intervention auprès d'une clientèle cible particulière, notamment les élèves ou les parents de minorités ethniques.

L'appartenance ethnique étant théoriquement un facteur conditionnant l'action des agents, nous avons interrogé les répondants à propos de son importance en rapport avec leur travail. A Montréal, plus des trois quarts des répondants estiment que ce facteur facilite le travail des agents. Cependant, une analyse plus détaillée des résultats nous a fait prendre conscience que les répondants se prononçant au sujet d'agents de minorités ethniques sont plus nombreux à affirmer que ce facteur est facilitant que ceux s'exprimant à propos des agents québécois de vieille souche.

La définition des mandats des agents de liaison, en qualité d'objectifs de travail fixés annuellement, constitue le premier niveau d'opérationnalisation quant à leur rôle. Les mandats des agents concordent-ils avec la conception que l'on se fait de leur rôle? Les deux tiers des commentaires recueillis à ce sujet se rapportent à leur rôle "d'intervenant" auprès de l'organisation scolaire ou de clientèles cibles spécifiques; ce résultat constitue une augmentation de l'importance de cette fonction par rapport à la conception exprimée auparavant. En rapport avec l'école prise dans son ensemble (31,6% des commentaires), les mandats des agents s'appliquent surtout à la transmission d'informations aux intervenants scolaires au sujet du vécu des minorités ethniques et du milieu communautaire. Dans l'ensemble des autres catégories de réponses, lesquelles regroupent autour de 10% des commentaires chacune, les

interventions les plus fréquentes invoquent la socialisation des élèves à la sous-culture de l'école et l'aide psychologique apportée aux parents. Quant à leur rôle "d'intermédiaire", la plus grande partie des commentaires concernent l'encouragement des parents à participer à la vie scolaire, ainsi que la traduction et l'interprétation linguistique.

Par ailleurs, la responsabilité de la définition des mandats des agents de liaison est généralement partagée entre les intervenants de l'école et l'agent. Leurs mandats sont établis, soit en fin d'année scolaire en vue de la prochaine année, soit au mois de septembre ou octobre, période de présentation des projets de renouvellement des contrats des agents de liaison. Par ailleurs, la majorité des répondants estiment que les mandats sont assez précis; la décentralisation du service des agents dans les écoles semble favoriser l'établissement de mandats plus clairs. De plus, neuf répondants sur dix jugent que les agents de liaison de Montréal ont respecté leurs mandats.

La tendance observée plus haut en rapport avec la valorisation du rôle "d'intervenant" se poursuit également quant à la définition des tâches quotidiennes. En effet, plus des deux tiers des commentaires mettent en évidence le rôle "d'intervenant" dans l'organisation scolaire et auprès de clientèles spécifiques des agents de liaison. Quotidiennement, les agents accomplissent surtout des tâches reliées à l'information des intervenants scolaires au sujet des minorités ethniques et du milieu communautaire, aident à préparer des activités et des projets scolaires, aident la clientèle scolaire, notamment les élèves de minorités ethniques, à trouver des solutions à leurs problèmes, rencontrent les parents afin de créer un climat de confiance et animent leurs réunions, font de l'interprétation ou de la traduction.

La description des fonctions accomplies par les agents de liaison confirme très clairement l'ensemble des résultats recueillis au sujet de leur "description de tâches". En effet, les six fonctions les plus fréquemment identifiées par les répondants se rapportent principalement à la transmission d'informations aux parents et au personnel de l'école, au développement et à la coordination de projets d'activités impliquant des parents et des élèves et à l'aide apportée, tant aux parents qu'au personnel de l'école, pour résoudre des problèmes reliés à la problématique de l'intégration.

Enfin, dans le but de décrire de façon plus systématique l'attention que les agents de liaison portent à leurs clientèles, nous avons recueilli le point de vue des répondants au sujet du degré de fréquence à laquelle les agents interviennent auprès d'eux, et la répartition du temps qu'ils leur consacrent. Une combinaison de ces deux variables nous a permis de constater que les agents interviennent surtout auprès du personnel scolaire et des personnes de minorités ethniques, soit les élèves ou les parents. En ce qui concerne les modalités de contact avec les parents, lesquels constituent la clientèle la plus difficile à rejoindre, les agents favorisent l'entrevue téléphonique, l'entrevue individuelle,les rencontres en groupe à l'école et les entrevues individuelles à la maison. Les agents de Montréal ont tendance à intervenir davantage à l'école dans leurs rapports avec les parents.

4.6.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto

A Toronto, d'après les répondants, le service des agents de liaison a été créé principalement dans le but de favoriser les relations entre l'école et les parents et de répondre aux besoins particuliers des parents et de la clientèle. Relativement à la

première catégorie des besoins (relations école/parents), les commentaires invoquent surtout les besoins d'établir des relations significatives entre l'école et la communauté, notamment avec les parents de minorités ethniques, en abattant la barrière linguistique, par exemple. Un peu plus du tiers des commentaires se rapportent aux besoins des parents et de la clientèle étudiante. Ces interventions portent surtout sur l'importance de bien informer les parents au sujet de l'école et d'analyser rigoureusement leurs besoins, ainsi que de favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école.

Quant à l'importance du service des agents de liaison, la plupart des répondants affirment que sa création était et reste une excellente, sinon la meilleure, façon de répondre aux besoins identifiés plus haut. Ils justifient leur position en utilisant sensiblement les mêmes raisons que les répondants de Montréal: les agents répondent aux attentes des parents et des intervenants, ils établissent de bons contacts avec la communauté, ils accomplissent des tâches que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire et enfin ils constituent le seul service d'intégration des parents à l'école. Néanmoins, leur point de vue quant à la pertinence de maintenir le service est plus partagé qu'à Montréal. En effet, alors que les deux tiers des répondants estiment qu'il faut continuer à allouer les mêmes ressources au service, plusieurs croient qu'il vaudrait mieux les diminuer partiellement; d'autres s'opposent clairement au maintien du service et soutiennent que ces fonds devraient être affectés à satisfaire des besoins. Enfin, bien que neuf répondants sur dix jugent que ce service est indispensable, leur position est plus nuancée qu'à Montréal; une personne sur deux est totalement en accord avec cette affirmation.

En ce qui concerne la définition du rôle des agents de liaison par les répondants eux-mêmes, les résultats traduisent une tendance à mettre en valeur tant leur fonction "d'intervenant" que "d'intermédiaire". En rapport avec son rôle "d'intervenant", les répondants estiment que l'agent devrait surtout centrer son action autour de l'adaptation du curriculum scolaire aux caractéristiques de sa clientèle et du milieu, à l'information des intervenants scolaires au sujet des besoins, problèmes et caractéristiques des minorités ethniques et du milieu communautaire et au développement de projets et activités prenant en considération les caractéristiques des élèves et du milieu communautaire. Quant à son rôle "d'intermédiaire", les répondants estiment que les agents de liaison devraient travailler principalement à établir des relations entre l'école et la communauté et à favoriser la participation des parents à l'école.

Les répondants de Toronto ont une vision assez semblable à celle de leurs collègues montréalais quant aux caractéristiques spécifiques des agents de liaison. En effet, plus de quatre commentaires sur dix mettent en évidence le caractère "non spécialisé" de leur travail, commentaires invoquant leur action auprès d'une diversité de clientèles et le fait qu'ils n'interviennent pas en rapport avec l'apprentissage des élèves ou qu'ils accomplissent des tâches que les autres membres du personnel n'ont pas le temps de faire. D'autres commentaires mettent en valeur leur travail en rapport avec les relations école/parents ou communauté et leur intervention auprès d'une clientèle cible particulière, notamment les élèves ou les parents de minorités ethniques. Par ailleurs, en rapport avec l'importance de l'influence de l'appartenance ethnique, plus de huit répondants sur dix jugent ce facteur très facilitant dans l'accomplissement de leur travail.

La description des mandats des agents de liaison, lesquels constituent le premier niveau d'opérationnalisation de leur rôle, traduit bien la tendance observée en rapport avec la définition de la conception de leur rôle par l'ensemble des répondants. En effet, une proportion équivalente de commentaires s'applique tant à leur rôle "d'intervenant" que "d'intermédiaire". En ce qui concerne leur rôle "d'intervenant", presque un commentaire sur quatre vise des objectifs se rapportant à leur action dans l'ensemble de l'école,

laquelle se définit surtout par la conception de projets ou d'activités, l'information des intervenants au sujet du vécu des minorités ethniques et du milieu communautaire et enfin, l'accomplissement d'une diversité de tâches identifiées quotidiennement. Leur rôle "d'intermédiaire" se concrétise surtout par des objectifs concernant l'établissement de liens entre l'école et la communauté et plus précisément entre l'école et les parents de minorités ethniques, notamment en favorisant leur participation à la vie scolaire, en les informant à propos de programmes scolaires et en participant à des comités de parents.

A Toronto comme à Montréal, la responsabilité de la définition des mandats des agents de liaison est généralement partagée entre les intervenants des écoles, du conseil scolaire et des agents. Ses mandats sont généralement établis au début de l'année scolaire. Par ailleurs, les répondants estiment que les mandats sont plus ou moins précis, mais se clarifient graduellement au cours de l'année. De plus, bien que presque huit répondants sur dix estiment que les agents de liaison de Montréal aient respecté leurs mandats, leur jugement est plus critique qu'à Montréal, puisque la proportion de ceux qui sont tout à fait d'accord avec cette affirmation n'est que de 31%.

L'analyse des commentaires au sujet des tâches des agents de liaison, lesquelles constituent un niveau d'opérationnalisation encore plus grand de leur action, nous permet de constater que le rôle "d'intervenant" prend une importance beaucoup plus grande que celui "d'intermédiaire". En effet, plus des trois quarts des commentaires mettent en évidence ce rôle "d'intervenant" auprès de clientèles spécifiques tels les parents et les élèves, ainsi que certaines catégories du personnel, et dans l'école dans son ensemble. Les tâches accomplies quotidiennement auprès des clientèles se définissent surtout, pour ce qui concerne les parents et les élèves, par des rencontres avec les parents de minorités ethniques, l'animation de leurs réunions, l'encouragement à participer à la vie de l'école et l'aide apportée aux enfants pour résoudre des problèmes pédagogiques ou de délinquance, par exemple. En rapport avec le personnel scolaire, les agents tentent de les amener à développer des activités pédagogiques tenant compte des caractéristiques du milieu.

Quant aux tâches se rapportant à leur rôle "d'intermédiaire", les répondants identifient surtout la traduction et l'interprétation linguistique, ainsi que la préparation d'activités scolaires, la transmission d'informations au sujet des caractéristiques des élèves et de la communauté et la participation aux activités des écoles.

La description des fonctions accomplies par les agents de liaison confirme très largement les résultats recueillis jusqu'à présent. Les six fonctions les plus fréquemment identifiées par les répondants se rapportent surtout à la transmission d'informations aux parents et au personnel de l'école, au développement et à la coordination de projets d'activités impliquant des parents, à l'animation des parents en favorisant leur participation à l'école, à l'animation de réunions auprès des parents et à l'aide apportée aux parents au sujet de problèmes d'adaptation vécus par eux ou par leurs enfants.

Enfin, en rapportant le point de vue des répondants au sujet de la fréquence à laquelle les agents interviennent auprès de leurs clients potentiels et au sujet de la répartition du temps qu'ils leur consacrent, nous avons fait les constatations suivantes: les agents de liaison de Toronto interviennent principalement auprès des parents et des élèves de minorités ethniques, du personnel des écoles et des agents communautaires. Les modalités de contact avec les parents que les agents de cette ville favorisent sont l'entrevue téléphonique, ainsi que les rencontres en groupe à l'école et dans la communauté.

4.6.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver

Les résultats se rapportant à la perception des répondants quant aux besoins pour lesquels le service d'agents de liaison a été créé révèlent que l'on désirait principalement favoriser les relations entre l'école et les parents, répondre à des besoins spécifiques de la clientèle scolaire et répondre à des besoins de l'école et de ses intervenants. En rapport avec la première catégorie, laquelle comprend plus d'un commentaire sur deux, on invoque presque exclusivement des besoins impliquant les parents de minorités ethniques, en l'occurrence la promotion des relations avec eux, le dépassement de la barrière des langues et l'encouragement à développer chez eux des attitudes plus réceptives face à l'école. D'autres commentaires, en nombre moins important, se rapportent aux besoins d'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école et de promotion de relations interethniques harmonieuses. Enfin, quant aux besoins concernant l'organisation scolaire et ses intervenants, les répondants ont surtout identifié la nécessité d'informer le personnel au sujet des caractéristiques socio-culturelles de sa clientèle et de la communauté, ainsi que de le préparer à la problématique de l'intégration.

Invités à juger de l'importance de ce service dans leur conseil scolaire, les répondants sont encore plus enthousiastes que ceux des autres villes. Voici un résumé de leur opinion: a) la création des postes des agents était et demeure une excellente, sinon la meilleure, façon de répondre aux besoins identifiés plus haut, b) il faut maintenir ce service très important et c) ce service est indispensable. Ils justifient leur évaluation sur le fait que c'est le seul service d'intégration des parents à l'école, que les agents répondent aux attentes tant des parents que des intervenants, que ceux-ci établissent de bons contacts avec les ressources humaines de la communauté et, enfin, qu'ils accomplissent des tâches que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire.

Quelle conception les répondants se font-ils du rôle d'agent de liaison? A l'instar des résultats recueillis à Montréal et Toronto, les commentaires des répondants de Vancouver portent autant sur le rôle "d'intervenant" que celui "d'intermédiaire". En rapport avec le rôle "d'intervenant", pour lequel les actions à l'école et auprès des élèves sont surtout valorisées, les répondants souhaitent que les agents s'appliquent principalement: a) à favoriser l'adaptation du curriculum scolaire aux caractéristiques de sa clientèle pluriethnique, b) à informer les intervenants au sujet des caractéristiques des minorités ethniques et de la communauté, c) à développer des projets et des activités prenant en considération le milieu et le vécu des élèves et d) à aider les élèves à s'intégrer au milieu scolaire. Le rôle "d'intermédiaire" est quant à lui conçu comme celui d'un agent de relations entre l'école et la communauté et d'un représentant de l'organisation scolaire auprès des parents, en favorisant une circulation d'informations au sujet des programmes scolaires et en encourageant les parents à participer à la vie de l'école.

Par ailleurs, les répondants de Vancouver estiment que les quatre grandes caractéristiques suivantes différencient véritablement les agents de liaison des autres intervenants du milieu: a) le fait qu'ils interviennent auprès des parents et des élèves de minorités ethniques, b) leur implication dans les relations école/communauté, c) leur expertise interculturelle en rapport avec leur connaissance des ethnies et de la problématique d'intégration et d) leurs interventions non spécialisées" se définissant, par exemple, par des interventions auprès d'une diversité de clientèles, dans une diversité de lieux. L'appartenance ethnique des agents de liaison est également considérée, par tous les répondants, comme un facteur très facilitant pour leur travail.

L'étude du premier degré d'opérationnalisation du rôle des agents de liaison, soit l'analyse de leurs mandats annuels, nous amène à constater que la fonction "d'intervenant" prend une importance plus grande que celle "d'intermédiaire". De plus, nous avons observé que la moitié des répondants, principalement les intervenants scolaires, ne pouvaient se prononcer sur cette question. Les mandats mettant en évidence leur rôle "d'intervenant" se définissent avant tout par leur action dans les écoles et auprès de la clientèle étudiante. En rapport avec les écoles, leurs objectifs consistent surtout à évaluer les problèmes scolaires causés par la présence d'élèves de minorités ethniques parmi la clientèle et à jouer, lors de conflits entre le personnel et les élèves, le rôle d'intermédiaire. Face à la clientèle, les agents doivent principalement superviser l'accueil d'élèves de minorités ethniques et initier ceux-ci à la sous-culture de l'école. Pour ce qui concerne leurs mandats en rapport avec leur rôle "d'intermédiaire", nous avons surtout recueilli des commentaires au sujet de leur travail au plan de l'interprétation et de la traduction linguistique et l'établissement de liens entre l'école et la communauté.

A Vancouver, les mandats des agents de liaison se redéfinissent selon les besoins exprimés par les intervenants dans les écoles, selon la majorité des répondants. Cependant, plusieurs répondants ont aussi mentionné que les conseils scolaires jouent un rôle important à ce sujet. Généralement, on estime que les mandats sont assez clairs ou qu'ils se clarifient au cours de l'année. Enfin, neuf répondants sur dix jugent que les agents de liaison ont respecté leurs mandats cette année.

La tendance à favoriser le rôle "d'intervenant" en rapport avec les mandats s'accentue encore plus quant à la définition des tâches quotidiennes. En effet, plus des deux tiers des commentaires mettent en évidence ce rôle auprès des parents et dans l'organisation scolaire. Quotidiennement, les agents accomplissent surtout des tâches reliées à l'animation des parents, à la participation aux activités et aux projets spéciaux de l'école, à la résolution de problèmes impliquant la clientèle et à l'information des intervenants scolaires au sujet des minorités ethniques et du milieu communautaire.

La description des fonctions accomplies par les agents de liaison concorde très bien avec l'ensemble des résultats recueillis au sujet de leur "description de tâches". En effet, les cinq fonctions les plus fréquemment identifiées par les répondants se rapportent principalement à la transmission d'informations aux parents et au personnel de l'école, à la traduction et à l'interprétation linguistique, ainsi qu'à l'aide apportée, tant aux parents qu'au personnel de l'école, pour résoudre des problèmes reliés à la problématique de l'intégration.

Enfin, pour ce qui concerne la fréquence d'intervention des agents de liaison auprès des différentes clientèles et la répartition de leur temps, nous constatons que les agents de Vancouver consacrent surtout leurs énergies aux parents et aux élèves de minorités ethniques, ainsi qu'au personnel scolaire, mais dans une moins grande mesure. Quant aux modalités de contact avec les parents, les agents recourent surtout à l'entrevue individuelle à l'école, à l'entrevue téléphonique, à l'entrevue individuelle à la maison et à des rencontres en groupe à l'école.

CHAPITRE V

L'effet du travail des agents de liaison et les changements souhaités

Dans ce chapitre, nous exposerons les perceptions des différentes catégories des répondants au sujet des réalisations des agents de liaison, de l'effet de leurs interventions sur leurs clients et des changements souhaités quant à leur travail.

5.1 Les réalisations des agents de liaison

Dans l'entrevue, nous avons demandé aux différentes catégories de répondants d'identifier, pour l'année en cours, les principales réalisations des agents. Nous leur avons posé la question suivante: "Pourriez-vous nous énumérer les principales réalisations de l'agent de liaison (ou de milieu) cette année?". Dans le but de vérifier la concordance entre la "description de tâches" des agents et leurs réalisations concrètes, nous allons regrouper les réponses à partir des catégories utilisées au chapitre quatre.

MONTRÉAL

A cette question, 59 répondants ont apporté 187 commentaires, lesquels correspondent à autant de réalisations. Une première étude de la répartition des réponses dans nos catégories révèle que deux commentaires sur trois (67,2%) se rapportent au rôle "d'intervenant"; les autres interventions (32,8%) mettent plutôt en évidence le rôle "d'intermédiaire".

Intervenant dans l'ensemble de l'école	39,9%
Représentant de l'école auprès des parents	15,3%
Intervenant auprès des élèves	14,2%
Intervenant auprès des parents	13,1%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	7,7%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	9,8%

La catégorie "intervenant dans l'ensemble de l'école" regroupe la plus grande proportion des réalisations de l'agent. La préparation d'événements multiculturels (fête, repas, etc.) et la transmission d'informations aux intervenants au sujet des groupes ethniques minoritaires et du milieu communautaire comptent parmi les accomplissements le plus fréquemment mentionnés dans cette catégorie, mais aussi dans l'ensemble de cette dimension. Sont également identifiées à plusieurs reprises des réalisations telles l'organisation d'un journal, la préparation d'activités pédagogiques tenant compte du milieu, la participation au développement de projets pédagogiques interculturels, la préparation de rapports sur la situation de certains groupes ethniques représentés à l'école et la définition des besoins des élèves des minorités ethniques fréquentant l'école.

Selon les résultats de la seconde catégorie, " représentant de l'école auprès des parents", les agents de liaison ont favorisé leur participation à des activités de l'école, ont organisé des rencontres avec des parents, afin de connaître leurs besoins mais aussi de les informer sur l'école. On a également identifié à plusieurs reprises leur participation aux réunions du comité d'école.

Plusieurs actions ont été effectuées directement auprès des élèves (14,2%). Elles se définissent surtout comme des projets spéciaux impliquant l'ensemble des élèves de l'école, comme des sorties ou l'exploration dans des activités d'un thème interculturel. Ensuite, on mentionne à plusieurs reprises les interventions d'aide auprès d'élèves et les projets de sensibilisation de l'élève à l'environnement communautaire et à sa population. Enfin, plusieurs interventions ont été identifiées à une ou deux reprises, comme le démantèlement de sous-groupes ethniques afin de favoriser les relations interethniques, l'offre à certains

élèves d'une aide en français écrit, l'implantation d'un projet de transition du primaire au secondaire, ou encore de la maternelle à la première année.

Les réalisations se rapportant à l'intervention auprès des parents se définissent principalement par l'organisation de cours pour les parents, par un appui de l'agent aux comités composés de parents, ainsi que par l'organisation d'activités préparées par ces derniers, et, finalement par des interventions d'aide auprès de parents éprouvant des difficultés de différentes natures.

Des visites de quartier, l'organisation d'ateliers avec des personnes ressources de différents organismes sociaux, tels les C.L.S.C., et le recrutement de personnes ressources de la communauté comptent parmi les principaux accomplissements des agents quant à leur rôle "d'intermédiaire entre l'école et la communauté".

Ce sont surtout des actions se rapportant à la langue qui sont incluses dans la catégorie "intermédiaire neutre entre l'école et les parents". Ainsi, on identifie principalement l'interprétation linguistique auprès des parents et l'organisation de réseaux d'interprètes dans le but de communiquer des informations scolaires dans les langues d'origine.

TORONTO

Les 36 répondants de Toronto ont apporté 136 commentaires. Bien que ces données se répartissent dans plusieurs catégories, presque les deux tiers (61,7%) se rapportent au rôle "d'intervenant" des agents de liaison, tant auprès des parents que de l'école et 36,8% à son rôle "d'intermédiaire".

Intervenant auprès des parents	30,1%
Représentant de l'école auprès des parents	19,9%
Intervenant dans l'ensemble de l'école	18,4%
Intervenant auprès des élèves	13,2%
Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	8,8%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	8,1%
Autres	1,5%

Près d'un commentaire sur trois (30,1%) se rapporte à des réalisations effectuées directement auprès des parents. Ces actions se traduisent surtout par un soutien apporté aux comités composés de parents ou par une aide quant à l'organisation d'activités diverses.

Les accomplissements de la seconde catégorie, "représentant de l'école auprès des parents", concernent toujours les parents, mais dans leurs rapports avec l'école. En fait, grâce à ces actions, l'agent de liaison a surtout assuré la participation de parents à des activités de l'école (pédagogiques ou autres), organisé des rencontres auprès des parents afin de connaître leurs besoins et de les informer sur l'école, participé aux réunions du comité représentant les parents et organisé des séances d'information sur l'école à l'intention des parents.

Une bonne proportion des réalisations des agents (18,4%) se rapporte à la fonction "d'intervenant dans l'ensemble de l'école". Cette catégorie regroupe principalement des réalisations comme la préparation d'événements multiculturels (fête, repas, etc.), le développement de projets interculturels et la préparation d'activités pédagogiques tenant compte du milieu. Plusieurs autres réalisations sont mentionnées une, deux ou trois fois: informations aux intervenants au sujet des groupes ethniques ou au sujet du milieu communautaire, ainsi que la mise sur pied de garderies et de prématernelles.

L'intervention auprès des élèves s'est concrétisée surtout par des interventions d'aide auprès d'élèves, des projets spéciaux impliquant une partie ou l'ensemble de la clientèle et des projets d'éducation civique que les répondants ont qualifiée de "non partisane". Enfin, on mentionne également des réalisations comme le démantèlement de sous-groupes ethniques, l'aide en anglais écrit et l'organisation de cours dans le cadre du programme "héritage language".

La catégorie "intermédiaire neutre entre l'école et les parents" se définit par des accomplissements reliés à la langue: interprétation linguistique auprès des parents, traduction de certains messages de l'école et organisation d'un réseau d'interprètes et de traducteurs. Par ailleurs, la promotion de la participation de personnes âgées à l'école, les visites du quartier et de la communauté, le recrutement de personnes ressources et les interventions auprès d'organismes communautaires constituent les principales réalisations rapportées dans la catégorie "intermédiaire entre l'école et la communauté".

VANCOUVER

Les dix-neuf répondants de Vancouver ont apporté 94 commentaires, lesquels ont été répartis dans les catégories suivantes:

Intermédiaire neutre entre l'école et les parents	27,7%
Intervenant auprès des parents	18,1%
Intervenant dans l'ensemble de l'école	16%
Représentant de l'école auprès des parents	12,8%
Intervenant auprès des élèves	11,7%
Intermédiaire entre l'école et la communauté	8,5%
Autres	5,3%

Contrairement aux résultats se rapportant aux agents des autres villes, la proportion reliée aux rôles "d'intervenant" et "d'intermédiaire" est presque équivalente: respectivement 45,8% et 49%. Cependant, la proportion élevée de commentaires en faveur du rôle "d'intermédiaire" est surtout attribuable à l'importance des réalisations se rapportant à la fonction de traducteur linguistique et ne signifie pas que la relation entre ces deux partenaires entraîne pour autant une meilleure participation des parents à la vie de l'école.

En effet, dans la catégorie "intermédiaire neutre entre l'école et les parents" on retrouve des actions effectuées surtout en rapport avec l'interprétation linguistique auprès des parents, la traduction de certains messages de l'école et l'organisation d'un réseau d'interprètes et de traducteurs. C'est ensuite la description d'interventions auprès des parents qui a suscité la plus grande proportion de commentaires. On mentionne principalement l'aide apportée aux parents éprouvant des difficultés de divers ordres et, dans une moindre mesure, l'organisation de cours à l'intention des parents, l'appui aux comités de parents, l'aide apportée aux parents quant à l'organisation d'activités et, enfin, le soutien et la supervision des parents désireux de s'impliquer dans la vie de l'école.

Les principales réalisations valorisant la fonction "d'intervenant dans l'ensemble de l'école" sont la transmission d'informations aux intervenants au sujet des groupes ethniques ou du milieu communautaire et la préparation d'événements multiculturels (fête, repas, etc.). Plusieurs interventions ont également été mentionnées une ou deux fois par les répondants, comme la préparation d'activités pédagogiques tenant compte du milieu.

Dans la catégorie "représentant de l'école auprès des parents", on identifie principalement l'organisation de rencontres auprès des parents afin de connaître leurs besoins et la préparation de séances d'information sur l'école. La participation aux réunions de comités

composés de parents et la sollicitation de parents pour participer à des activités de l'école comptent également parmi leurs réalisations.

Auprès des élèves, les agents ont surtout effectué des interventions d'aide et, dans une moindre mesure, créé des projets spéciaux impliquant une partie de la clientèle et des projets de sensibilisation de l'élève à l'environnement de l'école et à sa population.

Enfin, dans la dernière catégorie, "intermédiaire entre l'école et la communauté", les répondants mentionnent à une ou deux reprises les visites du quartier et de la communauté, l'organisation d'ateliers avec des personnes ressources, le recrutement de personnes ressources, l'intervention auprès d'organismes communautaires et la médiation entre la police, l'école et les élèves ou les parents.

5.1.1 Similitudes et différences entre les trois villes

Tant à Montréal qu'à Toronto, la grande majorité des réalisations rapportées dans l'ensemble des catégories de répondants est reliée au rôle "d'intervenant" des agents de liaison. A Montréal, ces réalisations ont surtout bénéficié à l'école et, à Toronto, aux parents. A Vancouver, les réalisations mettent presque également en valeur les rôles "d'intermédiaire" et "d'intervenant"; la catégorie "intermédiaire neutre entre l'école et les parents" comprend cependant la plus grande proportion d'accomplissements, lesquels se rapportent principalement à la fonction "traduction linguistique" des agents de liaison.

Comme il fallait s'y attendre, les principales réalisations des agents de liaison identifiées par les répondants concordent bien à la "description de tâches" effectuée au chapitre précédent, malgré quelques différences secondaires quant aux résultats rapportés dans les catégories.

A Montréal, la préparation d'événements multiculturels (fêtes, repas) et la diffusion d'informations au sujet des élèves de minorités ethniques et de la communauté constituent les principales actions se rapportant à l'école dans son ensemble. En ce qui concerne le rôle de "représentant de l'école auprès des parents", les agents ont surtout favorisé la participation des parents à des activités pédagogiques ou autres de l'école. Le développement de projets spéciaux à l'intention de l'ensemble de la clientèle, l'organisation de cours destinés aux parents, ainsi que la traduction et l'interprétation linguistique entre l'école et les parents représentent également des productions fort importantes des agents de liaison.

Les réalisations des agents de liaison de Montréal semblent se concentrer principalement à l'école, sans toutefois négliger les besoins des parents et la nécessité d'améliorer les relations entre l'école et les parents. Cependant, comme nous le disions plus tôt, l'interprétation du rôle des agents faite par les répondants les amène à porter moins d'attention à cette dernière dimension.

Les principales réalisations des agents de liaison de Toronto identifiées par les répondants ont surtout bénéficié aux parents: appui aux comités composés de parents et aide aux parents qui désirent organiser des activités et s'impliquer à l'école. Quant à leur rôle de "représentant de l'école auprès des parents", il s'est surtout manifesté par une participation des parents à des activités de l'école et par des rencontres ayant pour but de les consulter sur leurs besoins et leur transmettre des informations sur l'école. La préparation d'événements multiculturels tels des fêtes ou des repas internationaux constituent des actions très fréquemment invoquées.

Contrairement à Montréal, les principales réalisations des agents de Toronto semblent avoir bénéficié en premier lieu aux parents. Les relations entre l'école et les parents et l'école dans son ensemble paraissent avoir également été favorisées par l'action des agents.

La traduction et l'interprétation d'informations verbales et écrites en anglais et dans les langues d'origine représentent de toute évidence la plus grande réalisation des agents de liaison de Vancouver. Cette action, qui favorise les relations entre l'école et les parents, est complétée par une aide d'ordre psychologique auprès des parents et des élèves de minorités ethniques dans le but de favoriser leur intégration sociale. Les réalisations des agents de cette ville touchent principalement l'aspect linguistique des relations écoles/parents et la dimension de l'intégration psychosociale des élèves et des parents.

5.2 Effet du travail des agents de liaison dans chacune des villes

Dans le but d'obtenir des informations sur l'effet du travail des agents auprès de leurs clients, nous avons demandé aux répondants de toutes les catégories d'exprimer leur perception quant à l'impact de leur travail sur le milieu scolaire. La question principale de l'entrevue était: "Comment décririez-vous l'impact que son travail a eu sur le milieu scolaire (pas seulement votre classe ou votre service)?"

Dans un deuxième temps, et de façon plus spécifique, nous les avons également invités à identifier, dans le questionnaire écrit, les personnes auprès desquelles cet impact était le plus perceptible, soit les principaux bénéficiaires de leur action. Dans le but de pouvoir faire un lien entre les résultats se rapportant à la "description de tâches" des agents de liaison et leurs réalisations, nous allons présenter les résultats selon des catégries semblables à celles utilisées précédemment.

MONTRÉAL

Au total, 58 répondants ont fourni 211 commentaires descriptifs de l'effet du travail des agents de liaison sur le milieu scolaire. Selon eux, l'impact a porté, tant sur l'école dans son ensemble, les parents et les élèves que sur les relations école/parents.

Impact dans l'école dans son ensemble	33,2%
Impact auprès des parents	24,2%
Impact auprès des élèves	20,9%
Impact sur les relations école-parents	18,5%
Impact auprès de certains personnels	2,8%

Selon les répondants, bien que les effets du travail des agents de liaison sur l'école dans son ensemble soient nombreux et touchent plusieurs aspects de la vie scolaire, la clientèle pluriethnique semble devenir, ultimement, la principale bénéficiaire. Cette grande constatation est aussi fondée sur les résultats se rapportant aux autres catégories et ceux de la prochaine section. Cette situation met en évidence la préoccupation de l'organisation scolaire de se centrer d'abord, et plus directement, sur les besoins de sa clientèle, ce qui explique la conception très instrumentale de l'établissement de relations école/parents.

Les principaux changements dans l'école considérée dans son ensemble, observés par les répondants, se traduisent par une amélioration du climat général de l'école, par une meilleure compréhension par les intervenants scolaires des caractéristiques de la communauté et des élèves de minorités ethniques et par de meilleures relations entre les intervenants et les élèves de minorités ethniques. De plus, on estime que les intervenants démontrent plus d'intérêt et une plus grande sensibilité aux problèmes des élèves de minorités ethniques ainsi qu'à la problématique de l'intégration en général. Quelques interventions invoquent également l'existence d'une meilleure circulation de l'information au sujet des activités se déroulant dans l'école et de meilleurs efforts de la part du personnel pour favoriser l'intégration des élèves de minorités ethniques. Enfin, une ou deux interventions ont soulevé chacune des modifications tels le développpement d'une meilleure pédagogie interculturelle et la diminution d'événements ponctuels à tendance folklorique.

"L'impact auprès des parents" semble surtout se manifester par une meilleure compréhension de l'école par les parents, une valorisation des parents grâce à leur participation à des activités scolaires, une diminution de leur inquiétude face à l'adaptation de leurs enfants au milieu scolaire et un plus grand intérêt pour les études de leurs enfants.

Comme l'indiquent les résultats, un commentaire sur cinq porte sur l'impact de l'agent auprès de la clientèle. Ces interventions identifient principalement l'amélioration des relations entre les élèves, la meilleure intégration des élèves de minorités ethniques à

l'école et une meilleure connaissance par les élèves des caractéristiques culturelles de leurs pairs appartenant à d'autres ethnies. Quelques commentaires mentionnent que la présence d'un agent d'une minorité ethnique offre une figure d'identification bénéfique pour certains élèves. On estime aussi qu'il y a moins de manifestations ouvertes de racisme chez les élèves et une meilleure compréhension des contraintes de l'école. Enfin quelques mentions sont faites au sujet de la valorisation des élèves de minorités ethniques grâce, par exemple, à la préparation d'un spectacle monté par l'agent.

Quant à l'effet du travail des agents sur les relations école/parents, il se traduit surtout par une meilleure participation des parents à l'école, par une meilleure communication entre le personnel scolaire et les parents, grâce, entre autres choses, à l'intervention ponctuelle d'interprètes identifiés par les agents. Selon quelques commentaires, cette amélioration des relations entre ces partenaires entraîne une meilleure connaissance et une meilleure acceptation réciproque.

Dans la dernière catégorie, quelques commentaires spécifient des changements concernant les enseignants, notamment le sentiment d'être plus à l'aise face aux élèves de minorités ethniques et leurs parents et l'amélioration de la collaboration entre les enseignants désireux de s'engager.

TORONTO

Les 33 répondants de Toronto ont fourni 150 commentaires décrivant l'effet du travail des agents de liaison sur le milieu scolaire. Selon les résultats présentés ci-dessous, l'impact a surtout été perçu par rapport aux relations entre les parents et l'école prise dans son ensemble.

Impact sur les relations école-parents	28,7%
Impact auprès des parents	26,7%
Impact dans l'école dans son ensemble	24%
Impact auprès des élèves	11,3%
Impact auprès de certains personnels	7,3%
Autres	0,6%
Ne sait pas	1,3%

Les relations entre l'école et les parents semblent avoir été marquées favorablement par l'intervention des agents, surtout pour ce qui concerne la participation des parents à l'école, la qualité des contacts et des relations entre l'école et les parents, notamment améliorés grâce au travail d'interprètes. De meilleures connaissances et acceptations réciproques entre les personnes du milieu communautaire et de l'école semblent également avoir été provoquées par l'intervention des agents, selon quelques répondants.

L'impact auprès des parents semble avoir été considérable également puisque plus d'un commentaire sur quatre se rapporte à cette catégorie. La plupart des interventions font ressortir la meilleure compréhension de l'école par les parents et leur plus grand intérêt vis-à-vis les études de leurs enfants. Dans quelques commentaires, on mentionne par exemple la diminution de leur inquiétude face à l'adaptation de leurs enfants au milieu scolaire.

En ce qui concerne les effets sur l'école prise dans son ensemble, lesquels recueillent 24% des commentaires, il semble qu'on perçoive surtout des changements quant au climat scolaire et aux attitudes des intervenants face à la clientèle: amélioration du climat, meilleure connaissance par les intervenants des caractéristiques des groupes ethniques minoritaires et de la communauté, meilleure circulation de l'information au sujet des activités se déroulant dans l'école, plus d'intérêt des intervenants face aux problèmes des élèves de minorités ethniques et une plus grande sensibilité des intervenants face à la

problématique de l'intégration. Un ou deux commentaires touchent, par exemple, des éléments comme l'amélioration des relations entre les élèves de minorités ethniques et les intervenants, l'augmentation des efforts en vue de développer une meilleure pédagogie interculturelle et la diminution d'événements ponctuels à tendance folklorique.

"L'impact auprès des élèves" s'est surtout traduit par une meilleure qualité de l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école. On a également invoqué, dans quelques commentaires, des éléments comme l'amélioration des relations entre les élèves et la manifestation d'une meilleure compréhension des contraintes de l'école par les élèves.

Enfin, en rapport avec certaines catégories du personnel, quelques répondants ont mentionné que les enseignants se sentaient plus à l'aise avec les élèves de minorités ethniques et leurs parents et qu'une meilleure collaboration entre les enseignants désireux de s'engager s'était développée.

VANCOUVER

Les 20 répondants de Vancouver ont fourni 130 commentaires mettant surtout en évidence l'impact du travail des agents sur l'école dans son ensemble et sur les relations entre l'école et les parents. Les données de ces deux catégories regroupent les deux tiers des répondants, comme l'indiquent les résultats suivants.

Impact dans l'école dans son ensemble	42,3%
Impact sur les relations école-parents	25,4%
Impact auprès des parents	13,1%
Impact auprès des élèves	13,1%
Impact auprès de certains personnels	4,6%
Autres	1,5%

C'est dans l'école que l'impact a été le plus évident. L'amélioration du climat de l'école, une meilleure connaissance par le personnel scolaire des caractéristiques de la communauté, l'amélioration des relations entre les élèves de minorités ethniques et les intervenants, la meilleure circulation de l'information au sujet des activités se déroulant dans l'école et la plus grande sensibilité des intervenants quant à la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques et des problèmes vécus par ces enfants comptent parmi les effets mentionnés le plus fréquemment par les répondants. La meilleure compréhension de la problématique de l'intégration a aussi pour effet d'amener les intervenants à faire plus d'efforts afin de favoriser une insertion harmonieuse de ces élèves. On mentionne également à deux ou trois reprises des changements comme une évaluation plus juste du cheminement scolaire des élèves et une amélioration des connaissances des intervenants au sujet des caractéristiques des groupes ethniques minoritaires.

L'impact sur les relations entre l'école et les parents est aussi très déterminant, si l'on se fie à la proportion de commentaires effectués par les répondants à ce sujet. Il s'est principalement manifesté par l'établissement d'un meilleur contact avec les parents, grâce en partie au travail d'interprétation et de traduction effectué par les agents et une meilleure participation des parents à l'école. Ces changements ont également amené une amélioration des relations entre les intervenants et les parents, ainsi qu'une meilleure connaissance et une meilleure acceptation réciproques entre les gens du milieu et l'école.

L'effet du travail de l'agent sur les élèves et leurs parents a, selon nos résultats, sensiblement la même importance. En ce qui concerne les parents, une meilleure compréhension de l'école par les parents, un plus grand intérêt des parents pour les études de leurs enfants, l'amélioration de la connaissance des parents au sujet de l'école et enfin la diminution de l'inquiétude des parents face à l'adaptation de leurs enfants au milieu scolaire constituent l'essentiel des changements perçus par les répondants. Quant à l'impact sur les

élèves, on note surtout une meilleure intégration des élèves de minorités ethniques à l'école et une meilleure compréhension par les élèves des contraintes de l'école.

Enfin, suite à l'analyse de la catégorie "impact auprès du personnel", on constate que les enseignants se sentent plus à l'aise tant avec les élèves de minorités ethniques qu'avec leurs parents.

5.2.1 Similitudes et différences entre les trois villes

Bien que l'effet du travail des agents de liaison soit souvent décrit en termes généraux et même parfois imprécis, les commentaires des répondants portent sur des dimensions importantes de la vie scolaire et constituent des indicateurs valables du travail réellement accompli par ces intervenants, notamment à cause de la concordance qu'on a pu observer entre l'énumération des réalisations des agents et l'impact de celles-ci sur la vie de l'école.

Une première constatation importante découlant de notre analyse des résultats porte sur la diversité des effets perçus par toutes les catégories de répondants de chacune des villes. Bien que les nombreux effets du travail des agents semblent surtout résulter de leur rôle 'd'intervenant" plutôt que celui "d'intermédiaire", selon l'analyse de leurs réalisations effectuée plus haut, il n'en demeure pas moins que leur action semble avoir eu un impact déterminant tant sur les différents partenaires de l'école que sur les relations entre l'école et la communauté ou les parents. Soulignons cependant que la qualité de l'impact et la profondeur des changements entraînés par le travail de l'agent, en rapport avec chacun de ces différents aspects, varient d'une ville à l'autre et tout probablement aussi selon les différentes commissions scolaires[1].

Ainsi, tandis que à Montréal les répondants estiment que l'impact du travail des agents de liaison s'est surtout manifesté dans l'école prise dans son ensemble, auprès des parents, auprès des élèves et enfin, au niveau de la relation école/communauté, ceux de Toronto soutiennent que les effets de leur action ont principalement modifié les relations école/communauté, répondu aux besoins des parents et influencé l'école prise dans son ensemble. A Vancouver, les répondants mettent surtout en évidence l'impact que le travail des agents de liaison a eu sur l'école dans son ensemble et sur les relations entre l'école et les parents. Selon eux, les effets sur les parents et la clientèle semblent moins déterminants que dans les autres villes. Mais comment cet impact se définit-il?

En plus d'avoir touché le domaine des connaissances en ayant favorisé une meilleure compréhension par les différents parienaires de l'école de sa réalité pluriethnique, l'action des agents de liaison semble avoir influencé ou même modifié profondément leurs attitudes.

En ce qui concerne le premier domaine, celui des connaissances, les répondants des trois villes soulignent que tant les élèves que les intervenants connaissent mieux les caractéristiques socioculturelles de la clientèle, notamment les élèves de minorités ethniques, ainsi que de la communauté environnante. De plus, ils estiment également qu'un échange d'informations fructueux s'est effectué entre l'école et les parents. D'une part, les parents connaissent et comprennent mieux la sous-culture de l'école et, d'autre part, l'école saisit avec plus de précison les besoins et attentes des parents.

Les répondants semblent également avoir acquis la conviction que les agents de liaison ont réussi à influencer les attitudes, ou tout au moins les comportements, des intervenants, des parents et des élèves. La meilleure circulation de l'information et l'augmentation des connaissances sur les différents partenaires et leurs caractéristiques ne sont pas étrangères à ce phénomène. Les effets de ces changements se sont manifestés de nombreuses façons selon les répondants. L'amélioration du climat des écoles et des relations interethniques, tant entre les élèves qu'entre les élèves et les intervenants, représente deux conséquences positives identifiées par l'ensemble des répondants de toutes les villes. A celles-là s'ajoutent l'intérêt croissant et la plus grande sensibilité des intervenants pour les élèves de minorités ethniques et la problématique de leur intégration en milieu scolaire. La meilleure participation des parents à la vie scolaire est également identifiée par l'ensemble des répondants, mais cet effet semble avoir été remarqué surtout

---

1 Notre analyse ne nous permet cependant pas de nous prononcer en rapport avec chacune des commissions scolaires, analyse qui aurait eu pour effet d'allonger considérablement le travail et, dans certains cas, de compromettre l'anonymat promis.

à Toronto, où les parents manifestent également plus d'intérêt aux études de leurs enfants et reconnaissent plus la capacité de l'école d'intégrer leurs enfants harmonieusement. A Vancouver, les agents de liaison semblent plus particulièrement avoir eu un effet sur la qualité de la communication entre l'école et les parents, notamment à cause de leur travail incessant au plan linguistique (traduction et interprétation).

Face à l'expression non équivoque par les répondants de toutes les villes d'un ensemble d'effets déterminants tant sur le milieu scolaire que familial ou communautaire, il faut bien reconnaître que les agents de liaison produisent des changements importants dans la réalité scolaire et communautaire. Cette fonction ne s'accomplit pas seulement en rapport avec des innovations scolaires, mais aussi en relation avec les attitudes des partenaires de l'école. En plus de provoquer des modifications dans leurs comportements et leurs attitudes, les agents semblent susciter chez eux un meilleur engagement.

5.3 Les bénéficiaires du travail des agents de liaison

Dans le questionnaire écrit, nous avons demandé à toutes les catégories de répondants d'estimer sur une échelle en quatre points ("beaucoup" à "pas du tout") à quel degré les différents partenaires de l'école avaient bénéficié du travail des agents. Ils se sont prononcés sur chacun des groupes de personnes.

MONTRÉAL

A Montréal, 64 répondants ont répondu à la question. Cependant nous avons omis des statistiques les personnes (3 ou 4 répondants) ne pouvant se prononcer.

TABLEAU 17

Perceptions des principaux bénéficiaires du travail des agents de liaison de Montréal

	beaucoup	moyen-nement	peu	pas du tout
a) élèves de minorités ethniques	62,7%	27,1%	10,2%	0%
b) élèves canadiens de vieille souche	37,9%	31%	25,9%	5,2%
c) parents de minorités ethniques	59,3%	27,1%	13,6%	0%
d) parents canadiens de vieille souche	34,5%	22,4%	36,2%	6,9%
e) membres de la direction	67,2%	29,3%	3,4%	0%
f) enseignants	59,7%	35,5%	4,8%	0%
g) professionnels des services aux élèves	49,2%	27,9%	21,3%	1,6%
h) autres agents de la communauté[1]	56,3%	37,5%	3,2%	3,1%

Selon ces résultats, nous constatons que les membres de la direction et les élèves de minorités ethniques bénéficient principalement du travail de l'agent. En effet, deux répondants sur trois estiment que l'intervention de l'agent profite "beaucoup" à ces groupes de personnes. Les enseignants, les parents de minorités ethniques, les autres agents de la communauté et les professionnels des services aux élèves jouissent également des avantages du travail de l'agent de façon considérable, selon les répondants. Comme il fallait s'y attendre, les parents canadiens de vieille souche et les élèves canadiens de vieille souche sont ceux qui en bénéficient le moins.

[1] Seulement 32 personnes ont répondu à cete question.

TORONTO

A Toronto, 28 répondants ont donné leur perception sur les bénéficiaires de l'intervention des agents de liaison. Cependant, nous avons omis des statistiques les personnes (1 à 4 répondants) ne pouvant se prononcer.

TABLEAU 18

Perceptions des principaux bénéficiaires du travail des agents de liaison de Toronto

	beaucoup	moyen-nement	peu	pas du tout
a) élèves de minorités ethniques	53,6%	32,1%	14,3%	0%
b) élèves canadiens de vieille souche	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%
c) parents de minorités ethniques	66,7%	29,6%	3,7%	0%
d) parents canadiens de vieille souche	25%	45,8%	16,7%	12,5%
e) membres de la direction	61,5%	30,8%	7,8%	0%
f) enseignants	44,4%	29,6%	22,2%	3,7%
g) professionnels des services aux élèves	50%	16,7%	29,2%	4,2%
h) autres agents de la communauté[1]	38,1%	47,6%	14,3%	0%

Selon les résultats présentés dans ce tableau, ce sont surtout les parents et les élèves de minorités ethniques, les membres de la direction et les professionnels des services aux élèves qui bénéficient du travail des agents. Comme à Montréal, les élèves canadiens de vieille souche et leurs parents sont ceux qui en bénéficient le moins.

1 Seules 15 personnes se sont prononcées par rapport à cette catégorie.

VANCOUVER

A Vancouver, dix-huit personnes ont répondu à cette question. Les personnes (1 à 4 répondants) ne pouvant se prononcer ne sont pas incluses dans les statistiques.

TABLEAU 19

Perceptions des principaux bénéficiaires du travail des agents de liaison de Vancouver

	beaucoup	moyen-nement	peu	pas du tout
a) élèves de minorités ethniques	100%	0%	0%	0%
b) élèves canadiens de vieille souche	18,2%	27,3%	36,4%	18,2%
c) parents de minorités ethniques	100%	0%	0%	0%
d) parents canadiens de vieille souche	8,3%	25%	25%	41,7%
e) membres de la direction	66,7%	27,8%	5,6%	0%
f) enseignants	77,8%	16,7%	0%	5,6%
g) professionnels des services aux élèves	70,6%	29,4%	0%	0%
h) autres agents de la communauté	40%	53,3%	6,7%	0%

Les élèves et les parents de minorités ethniques, ainsi que les enseignants, les professionnels des services aux élèves et les membres de la direction semblent être les principaux bénéficiaires du travail des agents. Selon les répondants, les parents canadiens de vieille souche et leurs enfants sont ceux qui en bénéficient le moins.

5.3.1 Similitudes et différences entre les trois villes

Dans toutes les villes, les élèves et les parents de minorités ethniques ainsi que les intervenants scolaires bénéficient particulièrement du travail des agents de liaison. Quelques différences sont cependant notoires d'une ville à l'autre. A Montréal, les premiers bénéficiaires sont les membres de la direction et les élèves de minorités ethniques; à Toronto, ce sont surtout les parents de minorités ethniques puis les membres de la direction; à Vancouver, ce sont les parents de minorités ethniques et les élèves de minorités ethniques.

5.4 Changements souhaités au sujet des agents de liaison

Après avoir traité des caractéristiques des agents, de leurs conditions de travail, de leur description de tâches et des résultats de leurs interventions, l'opinion des répondnats à propos des changements souhaitables en rapport avec leur travail complète adéquatement le profil que nous avons essayé de tracer de ces intervenants. Dans le cadre de l'entrevue, nous avons posé la question suivante aux répondants de toutes les catégories: "Si vous aviez des recommandations de changements à faire au sujet du travail des agents de liaison (ou de milieu), quelles seraient-elles?" Les réponses, très nombreuses, ont été regroupées en catégories reliées aux principales dimensions touchées au cours de cette enquête, soit les caractéristiques des agents, leurs conditions de travail et la description de leurs tâches. Suite à l'analyse des données, nous avons également ajouté une quatrième catégorie se rapportant à l'accueil que le milieu scolaire réserve aux agents de liaison.

MONTRÉAL

A Montréal, 62 répondants ont apporté 182 commentaires, dont la majorité porte sur les conditions de travail. De plus, une intervention sur quatre invoque des souhaits de changements reliés à la description de tâches des agents. Voici les résultats de chacune des catégories. Nous exposerons ensuite les propositions de changements effectuées par les répondants.

Conditions de travail	56,6%
Description de tâches	25,9%
Accueil du milieu scolaire ou communautaire	8,2%
Caractéristiques de l'agent	2,8%
Autres changements	6,5%

Les données se rapportant aux "conditions de travail" (56,6%) touchent une diversité d'aspects que nous avons regroupés dans les sous-catégories suivantes:

- Conditions d'emploi	24,2%
- Statut	13,7%
- Salaire	10,4%
- Ressources	5%
- Encadrement, supervision et perfectionnement	3,3%

Plus d'un commentaire sur deux invoque des changements concernant les conditions de travail notamment ce sont les conditions d'emploi, le statut professionnel et le salaire qui retiennent particulièrement l'attention des répondants. En ce qui concerne les conditions d'emploi, on réclame surtout une meilleure stabilité, selon les modalités suivantes: le contrat devrait être d'une durée minimale de deux à trois ans ou, tout au moins, devrait s'échelonner de septembre à juin. On souhaite également un régime d'emploi à temps plein afin d'offrir un meilleur service. Quelques autres commentaires se rapportent à la nécessité d'une plus grande rigueur quant à la sélection des candidats et à l'importance de laisser à l'école, et non à la commission scolaire, l'initiative de la sélection et de l'embauche des agents.

La plupart des interventions portant sur la seconde sous-catégorie invoquent l'importance de reconnaître officiellement aux agents un statut professionnel, au même titre que les autres intervenants. Quant au salaire, on demande principalement une meilleure rémunération, ou encore une rémunération tenant compte de l'horaire ou de la formation des agents. Une amélioration des ressources matérielles et des budgets de fonctionnement de l'agent ainsi que l'usage exclusif d'un local à l'école et dans la communauté constituent les principales revendications au sujet des ressources. Enfin, on souhaiterait que les agents bénéficient d'un plus grand budget de perfectionnement et d'un meilleur encadrement de leurs activités.

La seconde catégorie, "description de tâches", regroupe surtout des commentaires se rapportant au rôle de l'agent, à la conception de ce rôle, laquelle regroupe 25,9% des commentaires, ainsi qu'aux tâches à accomplir. A l'exception de plusieurs interventions sur la nécessité d'inclure l'apport de l'agent de liaison au projet éducatif de l'école, les propositions de changements quant à la conception de son rôle illustrent des positions assez partagées. En effet, alors que plusieurs répondants suggèrent une orientation plus scolaire du rôle de l'agent, c'est-à-dire centrée sur les besoins de l'école, d'autres insistent plutôt sur son travail de liaison entre l'école et la communauté. Certaines personnes demandent plutôt que l'agent joue un rôle préventif au plan des relations interethniques et qu'il concentre son action sur la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques à l'école.

Par ailleurs, plusieurs répondants recommandent que, d'une part, on définisse mieux les tâches de l'agents de liaison et, d'autre part, qu'on lui laisse plus de latitude face à l'accomplissement de son travail.

Une proportion de 8,2% se rapporte à l'accueil réservé aux agents par le milieu scolaire ou communautaire. La majorité de cette catégorie souligne l'importance de promouvoir le rôle de l'agent dans l'école, notamment en faisant connaître le bilan de ses réalisations. Plusieurs personnes suggèrent également la recherche d'un meilleur appui de l'équipe-école, d'une meilleure intégration de l'agent au personnel scolaire et enfin d'un meilleur appui de la commission scolaire.

Contrairement à ce que nous aurions pu penser, très peu de commentaires se rapportent aux caractéristiques de l'agent. En effet, seulement trois commentaires sont reliés à l'appartenance ethnique des agents, dont deux suggèrent l'engagement d'agents appartenant à des minorités ethniques et un l'embauche d'agents membres de la culture dominante. Deux autres commentaires touchent plutôt les attitudes des agents, commentaires proposant une meilleure attitude de collaboration de l'agent avec l'ensemble du milieu et un plus grand respect de la part de l'agent des champs d'intervention des autres intervenants.

TORONTO

Les recommandations de changements des 36 répondants de Toronto se différencient sensiblement de celles des répondants de Montréal. D'une part, elles mettent moins l'accent sur les conditions de travail et, d'autre part, elles accordent plus d'importance à la catégorie "accueil du milieu scolaire et communautaire". Voici la répartition des 152 commentaires selon nos catégories d'analyse.

Conditions de travail	33,5%
Description de tâches	30,8%
Accueil du milieu scolaire ou communautaire	21,4%
Caractéristiques de l'agent	6,3%
Autres commentaires	6,3%
Aucun changement	1,3%

Même si les conditions de travail (33,5%) suscitent moins de commentaires qu'à Montréal, certaines recommandations apparaissent à plusieurs reprises, surtout pour ce qui concerne les conditions d'emploi et le statut professionnel, comme l'illustrent les résultats présentés ci-dessous:

- Conditions d'emploi	14,5%
- Statut	6,3%
- Ressources	5,7%
- Salaire	3,8%
- Encadrement, supervision et perfectionnement	3,2%

Parmi les recommandations le plus fréquemment invoquées par les répondants, on compte la diminution de la charge de travail, une meilleure stabilité d'emploi et une plus grande rigueur dans la sélection des candidats. A une ou deux reprises sont ensuite suggérées l'importance d'engager les agents en fonction des besoins du milieu et non de la commission scolaire, et la nécessité de favoriser l'embauche à tempe plein et d'assigner les agents à un nombre d'écoles plus réduit. Dans la seconde sous-catégorie, on insiste sur la nécessité de mieux reconnaître le statut professionnel de l'agent.

Le manque de ressources matérielles, notamment l'absence d'un local à l'usage exclusif des agents, à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles, les budgets d'opération restreints et le fait que les ressources matérielles ne correspondent pas aux besoins du milieu, constituent l'essentiel des items sur lesquels reposent les revendications rapportées dans cette sous-catégorie. Quant aux données concernant les salaires, quelques personnes réclament une rémunération plus élevée, laquelle devrait tenir compte de la formation des agents. Enfin, on recommande, selon les données de la dernière sous-catégorie, un plus grand budget de perfectionnement et un meilleur encadrement.

Quant à la catégorie "description de tâches", pour laquelle nous avons recueilli presqu'un commentaire sur trois, 22,6% des interventions se rapportent au rôle des agents et 8,2% à ses tâches. Les recommandations les plus fréquentes quant au rôle des agents présentent, comme à Montréal, des vues opposées: d'une part, on préconise une orientation plus communautaire du rôle des agents, et, d'autre part, une orientation plus scolaire. Notons cependant que la première opinion est émise deux fois plus souvent que la seconde. Par ailleurs, on exprime fréquemment le souci d'inclure le rôle de l'agent dans l'orientation éducative des écoles, pour lesquelles les besoins sont en constante évolution et on insiste pour que les agents soient plus présents dans les écoles. Dans quelques commentaires, on suggère que le rôle de l'agent soit plus centré sur

l'établissement du lien entre l'école et le milieu communautaire, ainsi que sur la nécessité d'effectuer un travail plus en profondeur pour ce qui concerne l'intégration des élèves de minorités ethniques.

Quant aux recommandations sur les tâches des agents, on préconise surtout une meilleure définition de tâche et la nécessité de préserver une certaine latitude d'action face à leurs tâches. Un commentaire suggère également d'améliorer les possibilités de communication avec l'agent.

Trois grandes recommandations sont effectuées quant à l'accueil du milieu scolaire et communautaire: 1) qu'on facilite son intégration au personnel des écoles, 2) qu'on favorise un meilleur appui des équipes écoles, notamment en suscitant plus de collaboration entre les divers collègues de travail et 3) qu'on recherche un meilleur appui de la commission scolaire. Enfin, quelques personnes proposent de faire mieux connaître le bilan des réalisations des agents et de promouvoir le rôle de l'agent auprès du personnel des écoles.

En ce qui concerne la catégorie des recommandations se rapportant aux caractéristiques des agents, les commentaires touchent presque exclusivement les attitudes des agents. En effet, on propose de développer chez eux un meilleur esprit de collaboration avec l'ensemble du milieu scolaire et un plus grand de respect des champs d'action des autres intervenants. Une seule personne suggère que les agents devraient tous appartenir à des minorités ethniques. Comme la plupart des agents de cette commission sont membres de minorités ethniques, on comprend que ce type de commentaires n'apparaisse pas plus fréquemment.

Enfin, nous aimerions rapporter les commentaires de la catégorie autre, lesquels suggèrent le développement d'une meilleure intégration de l'école et du milieu communautaire, ainsi que la nécessité d'amener les parents à échanger et à discuter davantage. Soulignons enfin que 1,9% des répondants ne suggèrent aucun changement ou ne peuvent se prononcer sur la question.

VANCOUVER

Tout comme à Montréal, les vingt répondants de Vancouver font surtout des recommandations au sujet des conditions de travail. Ils insistent également sur la description de tâches et l'accueil que leur réservent les milieux scolaires et communautaires. Voici la répartition des 105 commentaires qu'ils ont fourni, selon nos catégories d'analyse.

Conditions de travail	48,6%
Description de tâches	25,7%
Accueil du milieu scolaire et communautaire	24,8%
Autres commentaires	1%

Les suggestions se rapportant aux conditions de travail (48,6%) touchent principalement les conditions d'emploi et les ressources, comme l'illustrent les résultats plus détaillés suivants:

203 L'effet du travail des agents de liaison et les changements souhaités

- Conditions d'emploi 21%
- Ressources 11,4%
- Statut 7,6%
- Encadrement, supervision et perfectionnement 4,8%
- Salaire 3,8%

Les recommandations sur les conditions d'emploi portent surtout sur la diminution de la charge de travail et une plus grande rigueur dans la sélection des candidats. On préconise également une meilleure stabilité d'emploi et des modalités d'engagement ajustées davantage aux besoins des écoles. Selon les commentaires de la seconde sous-catégorie, le besoin de ressources matérielles plus adéquates, notamment un plus grand budget de fonctionnement et un local à l'usage exclusif de l'agent dans les écoles et dans la communauté figurent parmi les demandes pressantes. Dans la sous-catégorie "statut", on réclame avec beaucoup d'insistance la reconnaissance du statut de l'agent par le milieu scolaire . Enfin, quelques répondants réclament un meilleur salaire, un plus grand budget de perfectionnement et un meilleur encadrement.

Un commentaire sur quatre se rapporte à la "description de tâches" de l'agent: 17,1% des interventions sont reliées au rôle de l'agent et 8,6% à ses tâches. En ce qui concerne le rôle, on exprime surtout le souci d'inclure le rôle de l'agent dans le projet éducatif des écoles et le besoin de travailler plus en profondeur au sujet de l'intégration des élèves de minorités ethniques. Comme à Montréal et Toronto, on réclame à la fois une orientation plus scolaire du rôle de l'agent, notamment en assurant une plus grande présence à l'école et une orientation plus communautaire de son intervention. Quant aux suggestions à propos de la tâche, elles portent principalement sur la nécessité d'obtenir une meilleure définition de tâche et la préservation d'une certaine latitude de fonctionnement.

Les principales recommandations de la catégorie "accueil du milieu scolaire et communautaire" sont les suivantes: favoriser un meilleur appui des équipes écoles, rechercher un meilleur appui de la commission scolaire et faire une bonne promotion du rôle de l'agent de liaison dans les écoles, notamment en faisant connaître le bilan de ces réalisations au personnel des écoles. On suggère également une meilleure intégration des agents au personnel des écoles et plus de collaboration entre divers collègues de travail. D'après les répondants, il faudrait également inciter les agents à rechercher un appui du personnel scolaire et des membres de la communauté. Soulignons qu'aucun commentaire n'a porté sur des recommandations se rapportant aux caractéristiques des agents.

5.4.1 Similitudes et différences entre les trois villes

Les principales recommandations de changements effectuées dans chacune des villes présentent beaucoup de similitudes. La presque totalité des répondants suggère des changements, lesquels se rapportent surtout aux conditions de travail et à la "description de tâches", en l'occurrence à propos de leur rôle et leurs tâches.

En ce qui concerne les conditions de travail, les répondants mentionnent principalement les conditions d'emploi, notamment l'amélioration de la sécurité d'emploi. A Toronto et Vancouver ils identifient, en plus, la diminution de la charge de travail vraiment trop

lourde et une meilleure sélection des candidats. A Montréal, on est plutôt préoccupé par la reconnaissance du statut professionnel et par l'augmentation des salaires.

Les recommandations concernant la "description de tâches" se rapportent, dans les trois villes, principalement à l'inclusion des agents de liaison au projet éducatif ou aux orientations éducatives de l'école, à une meilleure définition de tâches, que l'on qualifie de trop vaste, et à des modifications quant à la conception du rôle des agents de liaison. Cependant, les répondants présentent une vision très partagée en rapport avec les changements de conception; alors que plusieurs suggèrent une orientation plus scolaire du rôle, d'autres favorisent plutôt une orientation communautaire. De plus, à Montréal et à Toronto, on recommande soit de préserver, soit d'augmenter la latitude de fonctionnement des agents de liaison.

Enfin, à Toronto et à Vancouver, trois grandes recommandations ont été faites au sujet de l'accueil que le milieu scolaire réserve aux agents de liaison: que l'on favorise une meilleure intégration des agents au personnel des écoles, qu'on recherche un appui plus fort des équipes écoles et qu'on obtienne un meilleur appui des commissions scolaires.

5.5 Résumé des résultats du chapitre cinq

Les résultats présentés dans ce chapitre illustrent de façon non équivoque que, selon les répondants, les agents de liaison ont exercé une influence déterminante tant sur les relations école/communauté (ou parents) et sur l'organisation scolaire qu'auprès de certaines clientèles cibles. Bien que des divergences de points de vue apparaissent entre les répondants des différentes villes, plusieurs consensus semblent s'effectuer autour de certaines aspects du travail des agents de liaison, comme nous avons pu le voir dans les analyses de fin de sections. Conformément à notre façon habituelle de procéder, nous ne présentons ici qu'un résumé des principaux résultats au sujet des agents de liaison de chacune des villes concernant leurs réalisations, l'effet de leur action, leurs bénéficiaires et les changements qu'ils recommandent.

5.5.1 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Montréal

L'analyse des principales réalisations des agents de liaison identifiées par toutes les catégories de répondants a mis en évidence la grande concordance entre la description des mandats et des tâches effectuée au chapitre précédent et la présentation, au présent chapitre, de leurs acomplissements au cours de l'année. En effet, la même proportion de commentaires met en valeur le rôle "d'intervenant" par opposition à celui "d'intermédiaire", soit les deux tiers. Par rapport au rôle "d'intervenant", les répondants de Montréal ont surtout identifié des réalisations que les agents de liaison ont effectuées dans l'école et auprès de la clientèle et des parents. A l'école, on a mentionné la préparation d'événements spéciaux multiculturels et la transmission d'informations au personnel scolaire à propos des caractéristiques socioculturelles des minorités ethniques et de la communauté. Auprès de la clientèle, les agents ont principalement développé des projets spéciaux impliquant l'ensemble des élèves, comme les sorties ou l'exploration d'un thème interculturel dans des activités. Quant aux parents, ils ont surtout collaboré à l'organisation de cours à leur intention et fourni un appui à leurs différents comités. En ce qui concerne leur rôle "d'intermédiaire", il s'est surtout concrétisé par un encouragement aux parents à participer à la vie de l'école et à des rencontres avec eux dans le but, par exemple, de connaître leurs besoins et de les informer au sujet de matières se rapportant à l'école.

L'impact de l'action des agents de liaison s'est principalement fait sentir, selon les répondants, à l'école, auprès des parents et des élèves ainsi qu'au sujet des relations école/parents. A l'école, les répondants ont perçu que le climat général s'était amélioré, que les intervenants avaient une meilleure compréhension des caractéristiques des minorités ethniques et de la communauté et que les relations interethniques étaient plus harmonieuses. En rapport avec les parents, les répondants estiment que les agents ont réussi à leur faire mieux comprendre le curriculum scolaire, à valoriser leur rôle et à les amener à faire plus confiance à l'école quant à sa capacité de favoriser l'intégration de leurs enfants. Au sujet de la clientèle, les répondants estiment que la qualité des relations entre les élèves et celle de leur intégration se sont sensiblement améliorées. Enfin, quant aux relations école/parents, on a remarqué une meilleure participation des parents à la vie de l'école et une amélioration sensible de la qualité de la communication entre eux et les intervenants, notamment à cause de l'intervention ponctuelle d'interprètes.

206 L'effet du travail des agents de liaison et les changements souhaités

Les membres de la direction et les élèves de minorités ethniques constituent les principaux bénéficiaires de l'action des agents de liaison. On identifie ensuite les autres membres du personnel, les agents communautaires et les parents de minorités ethniques. Les parents et les élèves québécois de vieille souche représentent les groupes ayant le moins bénéficié de leur intervention.

Bien que les répondants aient suggéré un très grand nombre de changements quant au travail des agents de liaison, les conditions de travail et la description de leurs tâches regroupent plus des trois quarts des commentaires à ce sujet. L'amélioration des conditions d'emploi, telles a) leur sécurité de travail, b) la reconnaissance officielle de leur statut professionnel et c) l'attribution d'un salaire tenant compte de leur formation et du nombre d'heures travaillées constituent les principales mentions se rapportant aux conditions de travail. Quant à la description des tâches de travail des agents de liaison, les répondants estiment qu'il faudrait davantage les intégrer au projet éducatif de l'école, effectuer une meilleure définition de leur travail et leur laisser une plus grande latitude de fonctionnement. De plus, plusieurs commentaires traduisaient une vision partagée quant à la conception de leur rôle: tandis qu'une moitié d'entre eux préconise une orientation plus scolaire de leur travail, l'autre moitié invoque plutôt la nécessité de se concentrer davantage sur la liaison école/parents.

5.5.2 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Toronto

L'analyse des principales réalisations des agents de liaison de Toronto a surtout mis en évidence leur rôle "d'intervenant" par opposition à celui "d'intermédiaire". En effet, presque les deux tiers des commentaires se rapportaient principalement à leurs réalisations auprès des parents, dans l'organisation scolaire et auprès des élèves. Les accomplissements des agents de liaison en rapport avec les parents se sont surtout définis par un appui à leurs comités et par une aide quant à l'organisation de certaines de leurs activités. A l'école, on a mentionné la préparation d'événements spéciaux multiculturels et le développement d'activités ou de projets spéciaux. La clientèle des élèves, quant à elle, a surtout bénéficié d'une aide d'ordre psychologique et d'activités spéciales organisées par les agents. Les réalisations se rapportant à leur rôle "d'intermédiaire" se définissaient surtout par des encouragements aux parents à participer à la vie de l'école et à des rencontres avec eux dans le but, par exemple, de connaître leurs besoins et de les informer au sujet de matières se rapportant à l'école.

Selon les répondants de Toronto, les agents de liaison ont surtout marqué de façon déterminante la qualité des relations entre l'école et la communauté, les parents de minorités ethniques et l'organisation scolaire. Les relations école/communauté se sont surtout améliorées grâce à la meilleure participation des parents à la vie scolaire et à la plus grande qualité de la communication entre eux et les intervenants scolaires. Quant aux parents de minorités ethniques, les répondants estiment que les agents ont réussi à leur faire mieux comprendre le curriculum scolaire et à développer chez eux un intérêt plus grand pour les études de leurs enfants. Enfin, en rapport avec l'école, les répondants ont perçu une nette amélioration du climat général et de la compréhension des intervenants quant aux caractéristiques des minorités ethniques et de la communauté. Les principaux bénéficiaires de l'action des agents de liaison ont été les parents de minorités ethniques et les membres de la direction. On a ensuite identifié les élèves de minorités ethniques et les autres membres du personnel.

A l'instar des répondants de Montréal, ceux de Toronto ont également suggéré un grand nombre de changements en rapport avec le travail des agents de liaison. La très grande

majorité des commentaires se rapportait aux conditions de travail des agents, à la description de leurs tâches et à l'accueil que le milieu scolaire leur réserve. Le tiers des commentaires a porté sur leurs conditions de travail, notamment leurs conditions d'emploi (diminution de la charge, sécurité de travail et meilleure sélection des candidats) et leurs ressources matérielles (l'usage exclusif d'un local muni d'un téléphone). Quant aux tâches, lesquelles comprenaient un peu moins du tiers des commentaires, les répondants estiment qu'il faudrait davantage les intégrer au projet éducatif de l'école, effectuer une meilleure définition du travail et leur laisser une plus grande latitude de fonctionnement. De plus, comme à Montréal, plusieurs commentaires traduisaient une vision partagée quant à la conception de leur rôle. En effet, plusieurs répondants préconisent une orientation plus communautaire de leur rôle et quelques autres favorisent plutôt une action plus scolaire.

5.3 Résumé des résultats au sujet des agents de liaison de Vancouver

Contrairement aux résultats des deux autres villes, l'analyse des principales réalisations des agents de liaison révèle que toutes les catégories de répondants ont tendance à mettre en évidence tant le rôle "d'intervenant" que celui "d'intermédiaire". Les accomplissements se rapportant au rôle "d'intermédiaire" ont surtout été définis par la traduction et l'interprétation linguistique, des rencontres fréquentes avec les parents dans le but de les informer au sujet du curriculum scolaire et d'identifier leurs besoins et des encouragements à participer à des activités de l'école. En ce qui concerne les réalisations reliées au second rôle, celui "d'intervenant", on mentionne principalement la communication d'informations au personnel des écoles au sujet de la communauté, la préparation d'événements spéciaux multiculturels et l'aide de type psychologique apportée aux élèves de minorités ethniques.

Les deux tiers des données recueillies au sujet de l'effet du travail des agents sur le milieu scolaire ont mis en valeur l'impact sur l'organisation scolaire et sur la qualité des relations école/parents. En rapport avec l'école, les répondants ont affirmé que le climat général s'était amélioré, que les intervenants avaient une meilleure compréhension, à la fois des caractéristiques de la communauté et de la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques et que les relations interethniques entre les élèves et les intervenants étaient sensiblement plus harmonieuses. Comme il fallait s'y attendre, les parents de minorités ethniques ainsi que leurs enfants comptent parmi ceux qui bénéficient le plus du travail des agents de liaison de cette ville, selon les répondants. Le personnel des écoles fait également partie des clients privilégiés des agents.

Les membres de la direction et les élèves de minorités ethniques constituent les principaux bénéficiaires de l'action des agents de liaison. On identifie ensuite les autres membres du personnel, les agents communautaires et les parents de minorités ethniques. Les parents et les élèves québécois de vieille souche représentent les groupes ayant le moins bénéficié de leur intervention.

Quant aux changements souhaités en rapport avec les agents de liaison, près d'une intervention sur deux porte sur des suggestions se rapportant aux conditions de travail, notamment leur tâche trop lourde, leur manque de stabilité d'emploi, la faible sélection des candidats et le manque de ressources matérielles. La description des tâches de travail des agents de liaison regroupe plus du quart des commentaires. On mentionne surtout, à l'instar des autres villes, la nécessité d'inclure le rôle des agents dans les

projets d'éducation des écoles et de favoriser un travail plus en profondeur avec les élèves de minorités ethniques. Comme ailleurs, plusieurs commentaires ont traduit une vision partagée quant à l'orientation de leur rôle: tandis que certains répondants ont préconisé une conception plus scolaire, d'autres ont insisté sur une orientation plus communautaire.

Conclusions et recommandations

Les résultats exposés dans les chapitres précédents nous ont permis de dresser non seulement un portrait, le plus exhaustif possible, des caractéristiques des agents de liaison oeuvrant dans trois grandes villes canadiennes, mais aussi de leurs conditions de travail et de leur intervention, autant dans le milieu scolaire que communautaire. De plus, dans le but de mieux saisir l'impact de leur action à l'école et dans la communauté, nous avons étudié leurs principales réalisations et sollicité l'opinion des divers répondants quant à l'effet de leur travail. Enfin, au sujet de l'ensemble des dimensions touchant leur travail, nous avons présenté les changements souhaités par les agents de liaison eux-mêmes et par certains de leurs bénéficiaires.

Dans ce dernier chapitre, nous nous proposons de suggérer quelques interprétations en rapport avec certains résultats plus significatifs et de transmettre quelques éléments de réponses à certaines questions d'ordre théorique et pratique posées par l'existence des services des agents de liaison dans les commissions scolaires ou écoles pluriethniques du Canada. Bien que nous reconnaissions le caractère original de chaque commission scolaire et ses besoins particuliers, nous aborderons ces questions en conservant un point de vue global puisque l'analyse plus détaillée a été effectuée dans chacun des chapitres précédents.

- En ce qui concerne le lien entre l'école et la communauté, comment les répondants interprètent-ils le rôle des agents de liaison?
- Les agents de liaison peuvent-ils vraiment provoquer des changements importants dans l'organisation scolaire?
- Le service des agents de liaison est-il vraiment essentiel?
- Est-il préférable que ce service soit centralisé dans les commissions scolaires ou décentralisé dans des écoles?
- Devrait-il être permanent ou constitue-t-il une mesure ponctuelle?
- Les agents de liaison oeuvrant en milieu scolaire pluriethnique devraient-ils appartenir à des minorités ethniques?
- Enfin, selon le point de vue des répondants, quel devrait être le profil "idéal" des agents de liaison dans un service ayant pour objectif l'amélioration des relations écoles/parents ou communauté?

En plus de suggérer certaines réponses à ces questions, nous formulerons quelques recommandations en rapport avec les services des agents de liaison, ainsi qu'au sujet des conditions de travail de ces intervenants. Ces recommandations apparaissent à la fin du chapitre et découlent tant de l'analyse proposée dans ce chapitre que des résultats exposés dans l'ensemble du rapport.

6.1 Les agents de liaison et le lien entre l'école et la communauté

La nature et l'urgence des besoins pour lesquels les services des agents de liaison ont été créés impliquent des changements en profondeur dans le milieu scolaire: une meilleure adaptation du curriculum scolaire aux besoins de la clientèle pluriethnique grâce à l'établissement d'un lien significatif entre l'école et la communauté, notamment en favorisant les relations entre les parents et l'école.

Selon la documentation écrite présentée au premier chapitre, nous constatons que, dans les organisations scolaires des trois villes concernées par notre étude, on exprime une volonté ferme de favoriser des chances égales en éducation. En ce qui concerne les clientèles de minorités ethniques, souvent issues de milieux économiquement défavorisés, on est généralement d'avis que cela implique le développement d'un curriculum scolaire adapté à leurs caractéristiques socioculturelles dans le but, par exemple, de résoudre des problèmes de communication linguistique ou d'adaptation culturelle éprouvés par les élèves de minorités ethniques et ainsi favoriser l'amélioration de leur rendement scolaire dans les disciplines de base. Les résultats présentés au chapitre quatre, notamment en ce qui concerne les besoins ayant conduit à la création des services des agents de liaison, suggèrent que l'école ne saurait atteindre ce but sans une amélioration déterminante du lien entre l'école et la communauté. La création et le maintien des services de relations école/communauté, dans lesquels les agents de liaison sont les principaux intervenants, constitue une expression tangible de cette préoccupation.

La conception globale du rôle des agents de liaison, laquelle se concrétise par l'attribution de mandats annuels (ou objectifs d'intervention) et de tâches quotidiennes, donne lieu à des interprétations fort différentes d'une ville à l'autre, comme nous avons pu le constater au chapitre quatre. En effet, quoique les relations entre l'école et les parents ou la communauté restent au coeur des objectifs d'intervention des agents de liaison, nous avons pu constater que la grande diversité des besoins de l'organisation scolaire, tels la préparation d'événements multiculturels, le développement de matériels ou de projets pédagogiques et la résolution de conflits interethniques, occupent une place souvent prépondérante dans leur travail. Même l'action des agents de liaison concernant les relations école/communauté semble prioritairement subordonnée aux besoins et aux exigences de l'école. En effet, certaines interventions auprès des parents, telles la transmission d'informations au sujet de l'école, la traduction de messages et la promotion de leur participation à des activités parascolaires ou à des séances d'information, visent une participation purement instrumentale de leur part, dans le but par exemple de répondre d'abord aux besoins de l'école en aidant l'organisation scolaire à résoudre ses problèmes de fonctionnement. Dans un tel contexte, on reste toujours à la périphérie du véritable problème des relations écoles/communauté en refusant d'aborder la question du rôle des parents dans le travail d'adaptation du curriculum scolaire aux caractéristiques de la clientèle pluriethnique.

Voyons de façon un peu plus détaillée comment les résultats du chapitre quatre et aussi d'une section du chapitre cinq (réalisations des agents de liaison) traduisent cette difficulté de créer des liens significatifs entre les divers partenaires de l'école (intervenants scolaires, parents, élèves et agents de la communauté). Une des plus importantes découvertes que l'analyse des résultats nous a permis de faire a été la mise en évidence du rôle "d'intervenant" des agents de liaison auprès de chacun des partenaires de l'école, souvent au détriment de la fonction "d'intermédiaire" entre l'école et la communauté. Cela signifie que les agents oeuvrent auprès du personnel scolaire, des parents, de la clientèle et de la communauté, sans être véritablement capables de créer des relations significatives entre ces différents groupes ou partenaires éventuels. Cette

analyse de la conception du rôle des agents, de leurs mandats, de leurs tâches et de leurs réalisations, qui émerge clairement des résultats exposés dans ces chapitres, nous amène à faire deux grandes constatations.

1) D'abord, nous percevons que plus le niveau d'opérationnalisation de la conception du rôle des agents de liaison se concrétise dans la réalité, plus la fonction "d'intervenant" auprès de l'organisation scolaire ou des partenaires de l'école prédomine. Les activités les plus représentatives de cette fonction sont la transmission d'informations aux intervenants scolaires au sujet des caractéristiques socioculturelles des minorités ethniques, la préparation d'activités parascolaires ou de projets pédagogiques, la transmission d'informations aux parents concernant le curriculum scolaire et la résolution de problèmes d'intégration éprouvés par les parents ou les enfants. En fait, les agents qui interviennent alternativement et séparément auprès de chacun des partenaires de l'école ne parviennent pas à établir un pont entre les deux, à créer une relation significative qui intégrerait leurs préoccupations, leurs besoins et leurs attentes respectifs. Les agents informent chacun des partenaires au sujet des caractéristiques de l'autre, tentent de les convaincre de l'importance de mieux se comprendre et de tenir compte de ces informations dans leurs interactions, mais le lien entre l'école et les parents ou la communauté qu'ils réussissent indirectement à favoriser par ces actions s'effectue de façon très limitée. En somme, alors que l'implication des parents à l'école reste superficielle, l'organisation scolaire semble résister à une participation entraînant un partage de certains pouvoirs en rapport avec l'éducation des élèves en milieu scolaire.

2) La seconde grande constatation concerne la portée du rôle "d'intermédiaire" des agents de liaison des différentes villes, lorsqu'il est joué. Même si ce rôle est mis en valeur à certains niveaux d'opérationnalisation, comme les mandats, les tâches ou les réalisations, les actions portent prioritairement sur des aspects importants mais instrumentaux (et même parfois superficiels) de la relation école/communauté comme la transmission d'informations au sujet de l'école, la traduction linguistique et l'incitation à participer aux activités scolaires. Le sentiment d'intervenir dans un climat d'urgence permanent et de ne pouvoir travailler "en profondeur" exprimé par plusieurs agents de liaison des trois villes appuie cette constatation (voir les résultats portant sur les facteurs défavorables de leur travail présentés au chapitre trois).

Jusqu'à présent, nous avons essayé de démontrer que l'établissement d'un lien significatif entre l'école et les parents ou la communauté, lequel constitue officiellement la justification de la création du service des agents de liaison, s'effectue souvent superficiellement et contribue de façon limitée à sa finalité première, soit une meilleure adaptation du curriculum scolaire aux caractéristiques socioculturelles et aux besoins de la clientèle pluriethnique. Nous aimerions également souligner, avant d'aborder la prochaine question, comment un des rôles fondamentaux des agents de liaison, soit la promotion de la participation des parents à la vie de l'école qui constitue une des modalités principales de l'établissement du lien école/communauté, est également limité par une conception très étroite de ce processus par les intervenants scolaires et les agents eux-mêmes.

Nous constatons que, dans l'ensemble, les répondants des trois villes conçoivent surtout la participation des parents à la vie scolaire comme une implication à des activités de l'école, selon des modalités fixées par celle-ci, ou des échanges d'informations. Seule une très faible proportion de répondants des trois villes semble valoriser le rôle de consultation ou une participation à certaines décisions de l'école. Les résultats du chapitre quatre concernant le rôle des agents de liaison à ce sujet et la conception de la participation des parents à l'école exprimée par les agents eux-mêmes au chapitre deux traduisent nettement ce phénomène.

Il faut ajouter que, face à ce rôle fondamental, les agents de liaison occupent une position ambivalente: d'une part, ils reçoivent un mandat global de susciter des changements d'attitudes et de pratiques tant des intervenants scolaires que des parents en rapport avec ces relations; mais, d'autre part, leurs conditions de travail et d'emploi souvent très précaires dans plusieurs commissions scolaires, surtout à Montréal, mais aussi à Toronto et Vancouver (voir chapitre trois), restreignent beaucoup leur possibilité réelle d'action. Comme il a été noté au chapitre deux, les agents de liaison restent plus ou moins à la merci des intervenants scolaires qui décident à la fin de l'année si leur contrat annuel sera renouvelé ou non. Dans un tel contexte, peuvent-ils vraiment accomplir des changements ou ne sont-ils pas confinés à effectuer des tâches ponctuelles à portée limitée, lesquelles doivent d'abord satisfaire l'organisation scolaire, leur employeur?

6.2 "Personne à tout faire" ou agent de changement?

Les résultats du chapitre quatre illustrent clairement le désir des répondants d'associer les agents de liaison à des changements quant au curriculum scolaire et au lien école/communauté. Néanmoins, la diversité d'interprétations quant aux modalités de création du lien école/communauté, telles que cela ressort des résultats de ce chapitre, laisse planer de nombreuses ambiguïtés quant au rôle des agents de liaison et aux changements à implanter dans l'organisation scolaire à ce sujet. Par exemple on n'arrive pas à identifier dans les commentaires des répondants, d'une part les finalités poursuivies par la création de ce lien pour l'organisation scolaire, d'autre part la recherche par l'organisation scolaire d'une implication réelle des parents quant à l'établissement de ce lien.

Bien au contraire, l'attribution d'une très grande diversité de mandats et de tâches aux agents de liaison et les écarts notés au chapitre quatre entre les différents niveaux d'opérationnalisation quant à leur rôle, illustrent la difficulté du milieu scolaire de proposer une définition claire de l'implication des parents à l'école et de l'exploitation du lien école/parents ou communauté. En effet, on demande aux agents de liaison de répondre aux besoins les plus immédiats et les plus évidents de l'organisation scolaire: briser la barrière linguistique entre l'école et les parents, trouver une solution aux tensions et aux clivages dans les relations interethniques, entre les élèves d'abord, ensuite entre les élèves et les intervenants, et organiser des fêtes multiculturelles. Selon un grand nombre de commentaires concernant les tâches (chapitre quatre) et les conditions de travail (chapitre trois), les agents de liaison, en plus d'accomplir une trop grande variété de tâches, font ce que les autres intervenants n'ont pas le temps de faire.

Cette situation conduit à une opérationnalisation "éclatée" ou en étoile du rôle des agents de liaison, opérationnalisation qui amène l'agent à réaliser des fonctions d'intervention très variées pour lesquelles il ne possède pas nécessairement l'expertise. La description des fonctions accomplies par les agents de liaison effectuée au chapitre quatre est très éclairante à ce sujet. En effet, nous avons observé que ces intervenants devaient accoomplir plus d'une dizaine de fonctions d'intervention très différentes, telles informer, aider, animer, traduire, interpréter, développer des projets, médier, participer.

L'image des agents de liaison qui se dégage des commentaires très nombreux des répondants est celle de "personnes à tout faire". Bien que cette image s'applique aux agents des trois villes, la confusion ou l'ambiguïté quant au rôle de ces intervenants est

plus évidente à Montréal où le service est décentralisé dans les écoles et aussi très récent. Cette image représente-t-elle bien la réalité de l'action des agents de liaison? Une analyse plus en profondeur des résultats effectuée dans les chapitres précédents nous amène à suggérer une interprétation différente quant à la portée de leur action globale.

En effet, malgré cette image de "personne à tout faire" qui se dégage des données de l'étude, nous sommes d'avis que l'agent de liaison engendre des changements importants autant dans l'organisation scolaire que chez les parents et cela, à deux niveaux principaux: d'abord, des modifications immédiates, à court terme, telles celles identifiées au chapitre cinq; ensuite des changements profonds au niveau des attitudes et des pratiques pédagogiques, lesquelles ne sont perceptibles qu'à très long terme, mais qui nous sont révélées par les modifications à court terme.

Dans la première catégorie de changements, ceux du court terme, les résultats du chapitre cinq se rapportant aux réalisations et à l'effet de leur travail dans leurs milieux d'intervention, nous permettent d'identifier des modifications: par exemple, l'amélioration sensible du climat général des écoles pluriethniques; l'accroissement de la participation des parents de minorités ethniques aux activités de l'école et la manifestation d'une meilleure confiance à son endroit; une compréhension appropriée de la problématique de l'intégration des élèves de minorités ethniques et de leurs caractéristiques socioculturelles par les intervenants scolaires. En fait, les agents de liaison réussissent à satisfaire des besoins autrement négligés par l'organisation scolaire.

Même s'ils restent modérés, puisqu'ils ne modifient pas vraiment l'ordre établi, ces changements produisent des effets à long terme en créant des "brèches", des ouvertures par lesquelles une éducation plus adaptée aux besoins des clientèles pluriethniques pourra éventuellement être implantée.
Jusqu'à présent, l'amélioration de la participation des parents à l'école ne semble pas avoir modifié en profondeur les relations écoles/parents ou communautés, en changeant les rapports de pouvoir par exemple, ou en impliquant davantage les parents dans la définition du projet éducatif de l'école. La relation entre l'école et les parents de minorités ethniques semble sensiblement améliorée et certaines modifications du curriculum scolaire et des attitudes des intervenants scolaires deviennent apparentes selon les résultats du chapitre cinq. Même si les agents semblent essentiellement les complices de l'organisation scolaire, les changements qu'ils apportent sont déterminants puisque plus d'intervenants et de parents communiquent entre eux, malgré la barrière linguistique et culturelle, et veulent s'impliquer dans l'amélioration du curriculum scolaire en tenant compte des caractéristiques et besoins de la clientèle pluriethnique et de la communauté, selon les résultats du chapitre cinq.

Néanmoins, si l'on désire que des changements fondamentaux soient obtenus, la prochaine étape consistera certainement à établir un lien plus significatif entre les différents partenaires de l'école, lequel amènerait une véritable adaptation du curriculum scolaire aux besoins de la clientèle diversifiée et offrirait de meilleures chances de réussite à tous les enfants, quelle que soit leur origine ethnique, sociale ou culturelle. Ce lien est-il véritablement souhaité par le milieu scolaire? Pas encore, mais un des rôles actuels des agents de liaison consiste à susciter chez les intervenants et les parents un intérêt réciproque et une reconnaissance de leur interdépendance face à l'éducation des enfants. Cependant, les changements engendrés dans les milieux d'intervention par les agents de liaison seront toujours subordonnés à l'attitude des différents acteurs de l'école face à l'innovation scolaire et à leur état d'esprit face à la participation des parents. L'expérience de Toronto est éloquente à ce sujet.

6.3 Service essentiel ou mesure ponctuelle

Dans une conjoncture économique difficile pendant laquelle l'affectation de ressources à un nouveau service entraîne nécessairement des coupures dans d'autres secteurs de l'organisation, la question de la création ou de l'expansion d'un service comme celui des agents de liaison est particulièrement délicate. Avant de déclarer "essentiel" un nouveau service (ou un service en expansion), il faut répondre clairement à certaines questions.

Quels buts poursuit-on vraiment par la création ou le développement de ce service?
L'organisation est-elle en mesure de répondre adéquatement aux besoins visés par la création de ce service en recourant à ses ressources actuelles?
Les résultats escomptés par la création ou le maintien de ce service valent-ils les ressources qu'on y affectera?

Une réponse à la première question est suggérée dans plusieurs documents écrits des commissions scolaires visées par notre étude, comme nous l'avons vu au premier chapitre. Cependant, lorsqu'on analyse la perception des répondants à ce sujet, et nous avons pu le constater dans les résultats du chapitre quatre surtout, plusieurs ambiguïtés subsistent quant à la définition des buts d'un tel service. De plus, l'écart entre les différents niveaux d'opérationnalisation du rôle des agents, dans l'interprétation de ces objectifs par les répondants traduit la difficulté des milieux scolaires à poursuivre réellement les buts ayant conduit à la création des services des agents de liaison. En effet nous avons constaté une grande différence d'orientation de l'action de ces intervenants entre la conception de leurs rôles, leurs mandats annuels, leurs tâches quotidiennes et leurs réalisations concrètes.

Néanmoins, malgré ces ambiguïtés, un certain consensus s'établit autour de l'importance de la création d'un lien entre l'école et les parents ou la communauté. Malgré la diversité des interprétations données à ce but (modification du curriculum scolaire en tenant compte des caractéristiques de la clientèle, échange d'informations entre l'école et les parents ou la communauté, exploitation de ressources communautaires à l'école, etc.), un travail important, comme nous l'avons démontré plus haut, s'effectue principalement en rapport avec les dimensions "relations entre l'école et les parents de minorités ethniques et la communauté" et l'adaptation du curriculum scolaire aux caractéristiques de la clientèle et de la communauté. Cependant, un débat en profondeur doit être suscité au sujet de la clarification des buts relatifs à la création ou au maintien de ces services, débat qui ne peut cependant faire l'économie de la question de la participation directe des parents à la vie scolaire, laquelle représente théoriquement la dimension vraiment originale de l'action des agents de liaison.

La réponse que nous fournirons à la seconde question, à savoir la capacité de l'organisation de satisfaire avec ses ressources actuelles les besoins pour lesquels le service d'agents de liaison existe ou sera créé ne peut se faire sans une comparaison entre les mandats, tâches et réalisations des agents de liaison des trois villes et ceux des personnels du milieu scolaire. Dans le but de systématiser un peu cette opération, nous avons eu recours à la banque informatisée de description des emplois "Repères" et nous avons comparé les descriptions de tâches de chacun, tout en tenant compte des informations recueillies dans le milieu scolaire lors d'interventions ou de recherches antérieures.

D'abord, cette comparaison nous amène à faire deux grandes constatations.

1- Les agents de liaison répondent à des besoins qu'ils sont les seuls à pouvoir satisfaire autant à cause des caractéristiques de leur emploi que de leurs caractéristiques personnelles ou professionnelles, notamment leur appartenance ethnique et leur connaissance de plusieurs langues. L'établissement d'une relation entre l'école et la communauté, principalement les parents de minorités ethniques, et la traduction linguistique ou l'interprétation culturelle comptent parmi les principaux.

2- Les agents accomplissent également de nombreuses tâches normalement dévolues à d'autres intervenants scolaires, mais en y intégrant une dimension interculturelle. En l'occurrence ils accomplissent diverses fonctions normalement attribuées aux intervenants suivants: les conseillers pédagogiques (évaluation et identification des ressources pédagogiques, implantation des programmes, perfectionnement des enseignants), les aides pédagogiques individuels (analyse des dossiers des étudiants, diagnostic des causes et dangers d'échec), les coordonnateurs d'activités parascolaires (fêtes, journal étudiant), les enseignants (préparer du matériel pédagogique), les travailleurs sociaux (analyse des besoins de la communauté ou des parents, résolutions de problèmes avec certaines familles).

Bien que les agents de liaison oeuvrent dans des champs de compétence normalement dévolus à d'autres intervenants scolaires, notre analyse nous a permis de mettre en évidence leur contribution importante sur le plan interculturel. Sans préconiser que ce champ relève exclusivement de leur domaine de compétence, leur influence semble déterminante, selon les résultats du chapitre cinq, et doit par conséquent être prise en considération. Cette fonction est d'autant plus importante que les agents sont, selon les résultats du chapitre quatre, souvent les seuls à favoriser l'intégration de cette dimension au curriculum scolaire et à inciter les intervenants scolaires à suivre leur exemple. L'accroissement de la clientèle immigrante dans plusieurs commissions scolaires du Canada et, particulièrement à Montréal, tend à justifier davantage les besoins d'investissement au plan d'une éducation interculturelle et cela, sur une base permanente. La contribution des agents de liaison peut devenir très importante, mais il nous semble qu'elle devrait se situer en rapport avec ce qui constitue vraiment leur originalité et leur véritable raison d'être: l'établissement et le développement d'un lien significatif entre l'école et la communauté. L'intégration de la dimension interculturelle au reste du curriculum scolaire devrait être confiée à des experts dans ce domaine et s'effectuer graduellement par l'ensemble du personnel de l'école. D'une part, il est illusoire de penser que les agents de liaison pourront à eux seuls réaliser ce projet d'envergure, même si leur contribution est importante et nécessaire et, d'autre part, ce n'est pas souhaitable parce que l'intégration de la dimension interculturelle au curriculum scolaire doit devenir le mandat de tous les intervenants.

En réponse à la seconde question, nous croyons qu'il faut considérablement restreindre la "description de tâches" des agents de liaison puisqu'ils font le travail d'autres intervenants et reconnaître leur "expertise" dans le domaine des relations école/communauté. Le fait que plusieurs répondants se soient plaints d'ingérences des agents de liaison dans leur domaine d'intervention appuie cette constatation (voir question sur les réticences du milieu scolaire quant au travail des agents de liaison au chapitre trois). A noter qu'une telle redéfinition des mandats des agents de liaison n'exclut pas leur fonction de consultation au plan interculturel par laquelle ils sont susceptibles de venir en aide aux spécialistes et autres experts du milieu scolaire.

En ce qui touche à la troisième question se rapportant à l'efficience du service des agents de liaison, les résultats concernant plusieurs dimensions de cette étude et l'examen de la documentation écrite fournie par les commissions scolaires démontrent clairement la grande portée de leur travail et l'impact positif qu'il exerce sur le milieu scolaire (voir

la documentation présentée au premier chapitre). D'abord, les résultats du chapitre cinq au sujet des réalisations et des effets du travail des agents de liaison indiquent très bien l'importance des changements entraînés par leur action et cela, à des coûts relativement bas compte tenu des salaires qu'ils reçoivent et des budgets restreints affectés à leur service. De plus, selon les résultats se rapportant à l'évaluation de l'importance du service des agents de liaison en rapport avec les besoins de l'école pluriethnique au chapitre quatre, la presque totalité des répondants des trois villes réaffirme son caractère essentiel.

Un ensemble d'indicateurs importants met en relief non seulement l'importance du rôle des agents de liaison en milieu scolaire pluriethnique, mais son caractère essentiel, surtout pour ce qui concerne la dimension "lien avec la communauté". Cependant, à moins que l'organisation scolaire n'accepte une certaine duplication des mandats et des tâches de son personnel, il est impérieux de restreindre la définition du rôle des agents de liaison dans la plupart des commissions scolaires et de le limiter à l'établissement du lien école/communauté, mais en rapport principalement avec la communication et la participation des parents à la vie scolaire. Cela résulterait également en une amélioration sensible des conditions de travail de ces intervenants. Notons que plusieurs propositions de changements vont dans ce sens, selon les résultats du chapitre cinq.

6.4 Service centralisé ou décentralisé

Les données de cette étude concernent des agents de liaison oeuvrant dans des services centralisés dans les commisions scolaires, comme à Toronto et Vancouver, ou décentralisés dans les écoles comme à Montréal. Laquelle des deux formules faut-il favoriser? C'est une question à laquelle il est difficile de répondre parce que les besoins et les ressources financières peuvent varier sensiblement d'un endroit à l'autre. Sans prétendre connaître les tenants et les aboutissants de la question, puisque ce n'était pas l'objectif premier de cette étude, nos données nous permettent d'identifier certains avantages et inconvénients découlant de chacune de ces formules. Il nous semble donc important d'en présenter les principaux résultats sans lesquels une réflexion au sujet des services des agents de liaison resterait incomplète.

La formule centralisée adoptée dans les commissions scolaires de Toronto et Vancouver semble favoriser une définition des rôles, mandats et tâches des agents de liaison davantage centrée sur les besoins, d'une part, de la communauté ou des parents et, d'autre part, de l'établissement d'un lien entre l'école et ceux-ci. Bien que nous n'ayons pas analysé les données par commission scolaire, nos résultats illustrent assez clairement que à Vancouver par exemple, les dimensions traduction et interprétation linguistiques prédominent, alors que à Toronto, la dimension "relations école/communauté" occupe une place privilégiée. Le fait que les services soient rattachés aux commissions scolaires semble favoriser la concertation autour d'objectifs communs et donner une orientation plus claire à ce service. Les résultats des chapitres quatre et cinq sont assez explicites à ce sujet.

Une analyse attentive de l'ensemble des résultats de ces deux chapitres nous a également permis de constater que les agents de liaison de Toronto et Vancouver intervenaient davantage auprès des minorités ethniques qu'à Montréal. L'embauche d'agents de liaison appartenant presque exclusivement à des minorités ethniques témoigne de cet objectif et joue un rôle compensatoire face à l'homogénéité du personnel scolaire. A Vancouver, on semble également orienter son action vers les relations école/communauté, quoique la portée de ces interventions reste souvent limitée aux dimensions linguistique ou culturelle, sans modifier réellement le rapport entre ces partenaires. Nous croyons que la centralisation des services conditionne en partie cet état de fait en amenant les agents à intervenir simultanément dans plusieurs écoles et, par conséquent, à centrer leurs interventions sur un nombre de dimensions plus restreint et moins directement relié à l'organisation scolaire elle-même, comme à Montréal.

La centralisation des services entraîne également une meilleure exploitation des caractéristiques ethniques et culturelles des agents de liaison en les incitant à travailler auprès d'un groupe ethnique cible. De plus, selon la centralisation des services semble affecter positivement certaines conditions de travail comme la sécurité d'emploi, la reconnaissance d'un certain statut professionnel et un moins grand écart entre les salaires selon les résultats du chapitre trois.

Par ailleurs, les répondants de ces deux villes ont relevé plusieurs désavantages sérieux de la centralisation de leur service. En premier lieu, plusieurs agents de liaison déplorent l'obligation d'avoir à intervenir dans un nombre d'écoles beaucoup trop grand, situation qui favorise un travail plus superficiel, souvent ponctuel et à court terme. Ils soulignent (cf. chapitre trois) qu'ils se retrouvent constamment en situation d'urgence parce qu'ils consacrent une grande proportion de leur temps à régler des problèmes éprouvés par les élèves ou leurs parents. De plus, les intervenants scolaires des écoles où ils travaillent connaissent et interprètent mal leur rôle et leurs mandats.

Un système complètement décentralisé comme celui de Montréal possède aussi ses avantages et ses limites, selon l'analyse des résultats de notre étude. Au plan des avantages sérieux, on compte la possibilité de mieux connaître les besoins spécifiques d'un milieu en matière de relations école/communauté et d'intervenir en conséquence. De plus, il est possible d'impliquer directement les intervenants à la définition du rôle, des mandats et des tâches des agents de liaison ainsi que de mieux intégrer ces derniers au projet éducatif de l'école. Certaines conditions de travail sont également plus avantageuses dans une telle formule, en l'occurrence l'existence d'un salaire plus élevé et d'un horaire calqué sur celui des intervenants scolaires et, par conséquent, beaucoup moins exigeant que celui de leurs collègues des autres villes.

Bien que les avantages notés plus haut soient bien réels, plusieurs inconvénients sont aussi à déplorer. Par exemple, la très grande dépendance des agents de liaison à leur école et leur très faible sécurité d'emploi les obligent à répondre aux besoins perçus par les intervenants scolaires, lesquels sont centrés en grande partie sur l'organisation scolaire elle-même et non sur les relations école/communauté, comme il a été noté plus haut. Les agents doivent satisfaire les intervenants s'ils veulent conserver leur emploi puisque ce sont eux qui recommanderont leur réengagement par l'intermédiaire, par exemple, des projets à l'"Opération Renouveau", en ce qui concerne la C.É.C.M., ou des contrats de service à court terme. Ils doivent donc réaffirmer leur crédibilité constamment et répondre à des exigences souvent irréalistes ou démesurées de certains intervenants scolaires. Même si l'agent désire améliorer la participation des parents à l'école ou encore intégrer la dimension interculturelle au curriculum scolaire, il devra se conformer aux orientations de la direction et des intervenants scolaires.

Notre analyse de la situation suggère que la situation idéale se trouve probablement dans une modalité intermédiaire entre la centralisation telle qu'elle est préconisée par les commissions scolaires de Toronto et Vancouver et la décentralisation montréalaise, puisque ces deux types d'organisation semblent sacrifier des aspects importants des relations école/communauté. Par exemple, la coordination d'un certain nombre d'activités, tels la définition et la surpervision des orientations générales des services de relations école/communauté, l'affectation de ressources humaines et matérielles, l'embauche des agents de liaison, l'établissement de leurs conditions de travail et le perfectionnement de ces intervenants, pourrait être effectuée par une unité administrative et éducative de la commission scolaire. Cependant, la description des mandats et des tâches, l'affectation aux écoles, la supervision et l'évaluation de leur travail devraient plutôt être effectuées à partir d'unités situées dans des régions administratives restreintes. Toute décision à ce sujet passe également par un débat de fond quant à l'orientation à donner à ce service et, par voie de conséquence, est subordonnée à la recherche d'une définition précise du rôle des agents de liaison.

6.5 Service permanent ou temporaire?

Dans quelques conseils scolaires de Toronto et Vancouver, le service de relations école-communauté est établi sur une base permanente, comme nous avons pu le constater lorsque nous avons traité des conditions de travail des agents de liaison, au chapitre deux. Dans les autres commissions scolaires ou organismes indépendants, l'existence de ces services dépend directement de subventions ou de contrats ponctuels, renouvelés annuellement.

Le régime temporaire de certains de ces services et le statut à temps partiel d'une bonne proportion des agents de liaison favorisent à court terme une très grande productivité, comme nous avons pu le constater selon les résultats du chapitre cinq en ce qui concerne les réalisations et l'impact de leur travail. En effet, tous doivent réaffirmer constamment leur crédibilité auprès de leur employeur et démontrer qu'ils fournissent un service important et même essentiel, mais au prix de conditions de travail souvent déplorables. Les longues semaines de travail à un salaire quelquefois dérisoire et la très grande variété des tâches que les agents doivent accomplir témoignent largement de cet état de fait.

Cependant, cette apparente efficacité de la productivité entraîne des inconvénients majeurs autant au plan de l'intervention qu'à celui des conditions de travail. Quant à l'accomplissement de leurs mandats de travail, les agents de liaison ont tendance à intervenir à court terme, à préconiser des solutions ponctuelles à des problèmes fondamentaux et à agir superficiellement, selon les indications fournies au chapitre deux. Le personnel scolaire a également tendance à se faire d'eux l'image d'une "personne à tout faire", comme cela a été évoqué précédemment. De plus, il devient difficile de les intégrer au projet éducatif des écoles à cause du caractère provisoire de leur travail. Les conditions de travail des agents de liaison en sont également affectées de diverses façons: absence de statut au sein du personnel scolaire, exploitation à outrance de leur capacité de travail, difficulté de résister aux exigences démesurées de certaines personnes, manque de sécurité d'emploi, faible motivation face au perfectionnement professionnel, etc.

Quoique l'établissement d'un tel service sur une base permanente entraîne des coûts supplémentaires et une remise en question des priorités de l'organisation scolaire, les bénéfices éventuels quant à la profondeur du travail accompli par les agents, tel qu'il a été démontré plus haut, nous semblent justifier largement une pareille orientation. De plus, l'homogénéité du personnel scolaire, l'augmentation ou le maintien de la clientèle pluriethnique dans la plupart de ces commissions scolaires ainsi que l'importance et l'urgence de la création d'un lien significatif entre l'école et la communauté sont autant de raisons favorisant l'établissement d'un tel service sur une base permamente.

6.6 Qui devrait occuper un poste d'agent de liaison dans un milieu pluriethnique?

Au cours de cette étude, nous avons évoqué très explicitement la question du profil "idéal" de l'agent de liaison en interrogeant les répondants sur les caractéristiques personnelles et professionnelles qu'un tel intervenant devrait posséder. Les résultats à ce sujet, rapportés au chapitre deux, ont également mis en évidence un aspect particulièrement important des caractéristiques personnelles des agents de liaison: leur appartenance ethnique. Devraient-ils être membres de minorités ethniques ou Canadiens de souche britannique (au Canada anglais) ou française (au Québec)? Devraient-ils représenter la minorité la plus nombreuse dans un milieu scolaire ou communautaire donné? Avant de tracer un profil "idéal" ou souhaité des agents de liaison, nous aimerions apporter quelques éléments de réflexion au sujet de ces dernières questions.

Rappelons d'abord que les résultats au sujet de la pertinence de l'appartenance des agents à une minorité ethnique, exposés au chapitre deux, suggèrent que cette caractéristique favorise l'établissement d'une meilleure communication entre les parents de minorités ethniques et l'école. De plus, les répondants sont nombreux à recommander l'embauche d'agents de minorités ethniques plutôt que canadiens de vieille souche selon les résultats se rapportant aux changements souhaités (chapitre cinq).

Sans nier que l'appartenance de ces intervenants au groupe ethnique dominant puisse favoriser une certaine intégration des enfants la société d'accueil et minimiser, en ce qui concerne le choix d'un agent de liaison, des conflits potentiels entre des ethnies minoritaires rivales, nous croyons que les agents de minorités ethniques sont en meilleure position pour satisfaire les besoins de relations entre l'école pluriethnique et la communauté. D'abord, leur maîtrise de plusieurs langues (parfois trois ou quatre) et leur propre expérience d'intégration sociale et scolaire peuvent grandement favoriser leur communication avec les parents et les élèves de minorités ethniques. De plus, leur apport d'informations en ce qui concerne les caractéristiques socioculturelles de leur groupe ethnique peut également être considérable et est aussi en mesure de faciliter la résolution de certains problèmes d'interprétation culturelle. Enfin, la présence parmi un personnel scolaire culturellement très homogène de membres de minorités ethniques peut avoir un effet bénéfique autant sur la qualité des relations école/communauté que sur la possibilité des élèves de minorités ethniques de trouver des figures d'identification.

Cependant, il faut bien reconnaître que la seule appartenance ethnique ne constitue en aucun cas un critère de compétence et que cette caractéristique doit compléter un profil professionnel répondant aux besoins de l'emploi. A l'appui de cette affirmation, rappelons que les répondants de Toronto et Vancouver ont fréquemment invoqué, dans les résultats se rapportant aux changements souhaités, l'importance de bien sélectionner les candidats.

Afin d'établir le profil souhaité des agents de liaison, nous suivrons la méthode de présentation d'une monographie de l'emploi en exploitant l'ensemble des données de l'étude. Notre but n'est pas de décrire le profil actuel des agents de liaison, comme dans une monographie régulière, mais bien de présenter la description d'un profil "idéal", telle qu'elle se trouve formulée par les répondants en tenant compte de leur opinion concernant les caractéristiques souhaitées (chapitre deux), des facteurs d'emploi favorables et défavorables (chapitre trois), de la description de leur rôle spécifique (chapitre quatre) et des changements souhaités (chapitre cinq).

Titre de la profession

Agent de liaison en milieu scolaire pluriethnique.

Description de la profession

Définition

Spécialiste de la relation école/communauté (incluant les parents) dans un milieu pluriethnique. Encourage l'établissement d'un lien significatif entre les différents partenaires (personnel scolaire, élèves, parents, agents communautaires) de l'école dans le but de favoriser une adaptation du curriculum scolaire aux besoins d'une clientèle pluriethnique. Intervient tant auprès du personnel scolaire, des élèves que des parents et des représentants de la communauté afin de répondre aux besoins spécifiques de communication et de participation des parents, notamment ceux de minorités ethniques, à la vie de l'école, ainsi que d'intégration de leurs enfants à l'école canadienne.

Principales tâches

- traduit ou fait traduire des communications verbales ou écrites entre les acteurs de l'école;
- fait connaître les caractéristiques, les exigences, les attentes et les besoins de la clientèle, des parents et de l'organisation scolaire à chacun des partenaires de l'école;
- favorise la communication entre ces partenaires;
- conçoit, coordonne et actualise des projets ou programmes susceptibles d'établir des relations significatives entre l'école et les parents ou la communauté;
- conseille sur la façon d'intégrer une perspective interculturelle dans le curriculum scolaire;
- conçoit, coordonne et actualise des projets susceptibles de promouvoir la participation des parents à l'école;
- aide les élèves de minorités ethniques à s'intégrer harmonieusement à l'école.

Principales spécialités et principaux champs d'action

Animation du groupe, organisateur scolaire et communautaire, adaptation scolaire, éducation interculturelle, traduction et interprétation, counseling individuel, innovation et développement.

Organisation du travail

Travail à horaire variable: peut travailler le soir et la fin de semaine mais a la possibilité de récupérer ce temps.
Sa semaine de travail ne dépasse pas les trente-cinq heures.

Lieux de travail

Très variés: écoles, commissions scolaires, centres communautaires, associations ethniques, milieux familiaux.

Environnement humain et social

Son environnement est très varié puisqu'il est appelé à intervenir auprès d'une grande variété de personnes: parents, élèves, personnels scolaires et agents communautaires. Ses contacts interpersonnels s'effectuent par rapport à des individus, des petits groupes et des grands groupes parlant souvent des langues étrangères et/ou ayant une faible maîtrise de la langue d'enseignement des écoles dans lesquelles il intervient.

Salaire

Selon les normes des professionnels des services éducatifs en tenant compte des expériences pertinentes et de la scolarité.

Qualités personnelles

Caractéristiques essentielles ou hautement recommandées

Doit maîtriser deux langues dont la langue d'enseignement des écoles ou de la commission scolaire dans lesquelles il intervient, soit le français ou l'anglais.

Etre membre d'une minorité ethnique, préférablement de la minorité la plus largement représentée dans les milieux d'intervention. Il se peut que l'organisation scolaire engage des agents en fonction de critères autres afin de satisfaire des besoins particuliers telles l'intégration d'un groupe de nouveaux immigrants ne parlant pas la langue d'enseignement ou l'implication d'un groupe de parents peu intéressés à participer à la vie scolaire.

Qualités et habiletés fortement recommandées

Posséder de solides qualités au plan des relations interpersonnelles et de l'adaptation aux besoins de l'organisation scolaire.

Les principales habiletés personnelles et professionnelles exigées dans cet emploi sont la capacité d'interagir efficacement, d'animer efficacement de petits et de grands groupes, d'organiser et de planifier des activités et des projets de développement, d'aider les individus à trouver des solutions à leurs difficultés d'intégration socio-scolaire, de participer à une grande gamme d'activités communautaires et scolaires et de communiquer de l'information de diverses natures.

Formation et connaissances préalables

Détenir un diplôme universitaire de premier cycle de préférence dans un domaine relié au travail social, à la psychologie et à l'éducation, notamment à l'éducation interculturelle.

Posséder des connaissances dans plusieurs des domaines suivants: éducation interculturelle, relations interethniques, intégration psychosociale et scolaire des élèves, caractéristiques socioculturelles de certains groupes ethniques, système scolaire canadien, fonctionnement de l'organisation scolaire et communautaire.

Expériences de travail préalables

Avoir préférablement oeuvré dans l'un des domaines de travail suivant:
- animation communautaire, notamment auprès de minorités ethniques;
- travail social;
- relations interpersonnelles, notamment en relation d'aide;
- éducation, notamment en enseignement ou comme professionnel dans les services aux élèves.

Perspectives et carrières

Étant donné que l'agent de liaison détient un diplôme universitaire, il lui sera possible d'accéder à des postes de l'organisation scolaire se rapportant à son domaine de formation et de compétence professionnelle, au même titre que tous les autres intervenants.

6.7 RECOMMANDATIONS

Orientations des services de relations école/communauté

1- Toute commission scolaire pluriethnique devrait maintenir ou développer un service de relations entre l'école et la communauté, dont le but consisterait à favoriser une communication et une participation des parents à la vie de l'école. Étant donné les difficultés de l'organisation scolaire à susciter la participation des parents de minorités ethniques à la vie de l'école, une attention toute particulière devrait être portée à cette clientèle. Ces services devraient être permanents et la réalisation de leur mandat devrait être confiée à des agents de liaison.

2- L'orientation de ces services devraient être centrée principalement sur la promotion des relations école/communauté, surtout en favorisant la communication entre les différents partenaires de l'école et une participation significative des parents à la vie de l'école. Les fonctions de consultation quant à la dimension interculturelle proprement dite, surtout pour ce qui concerne le développement de ressources, de projets, d'activités se rapportant à l'enseignement, devraient graduellement être confiées à des experts dans le domaine et, par conséquent, être partiellement éliminées de la description de tâches des agents de liaison.

3- Les services des agents de liaison devraient être sous la responsabilité de régions administratives restreintes pour la plupart de leurs activités, à l'exception des dimensions suivantes, lesquelles devraient faire l'objet d'une coordination centrale: définition des orientations générales des services, allocation des ressources budgétaires, humaines et matérielles dans les régions, perfectionnement des agents de liaison et établissement de leurs conditions de travail.

4- Les agents de liaison devraient être intégrés au projet éducatif des écoles dans lesquelles ils interviennent.

Description de tâches

1- Les rôles, les mandats et les tâches des agents de liaison devraient être définis avec précision et se limiter à la dimension du lien école/communauté. Des représentants des écoles où les agents interviennent devraient participer à la définition de leurs "description de tâches".

2- Un effort particulier devrait être déployé afin de faire connaître les rôles tâches et mandats des agents de liaison dans les écoles.

Les conditions de travail

1- Le statut des agents de liaison devrait être reconnu officiellement dans l'organisation scolaire, lequel devrait correspondre à celui de professionnel des services aux élèves.

2- Le nombre d'écoles dans lesquelles les agents de liaison interviennent au cours d'une même année ne devraient pas dépasser cinq.

3- Les conditions d'emploi quant au salaire et les aspects normatifs devraient être comparables à ceux d'un professionnel des services aux élèves.

Les caractéristiques des agents de liaison

1- Étant donné l'homogénéité du personnel du milieu scolaire et dans le but de favoriser une meilleure participation des parents de minorités ethniques à l'école, le service devrait faire appel principalement à des agents de liaison appartenant à des minorités ethniques.

2- Une attention particulière devrait être accordée à la sélection des agents de liaison. On devrait favoriser les candidats capables de s'intégrer autant au milieu scolaire que communautaire.

3- Les agents de liaison devraient détenir au minimum une formation universitaire de premier cycle dans des domaines reliés à l'éducation et au travail social ou communautaire.

4- Les agents de liaison devraient pouvoir bénéficier d'un encadrement et d'une supervision réguliers de leurs interventions et de possibilités de perfectionnement.

Annexe A

TABLEAU 4 - 1

LES BESOINS POUR LESQUELS LE POSTE D'AGENT A ÉTÉ CRÉÉ

VILLES / BESOINS	MONTRÉAL %	TORONTO N	TORONTO %	TORONTO N	VANCOUVER %	VANCOUVER N
Relations entre l'école et les parents:	**46,9**	**83**	**59**	**69**	**58,9**	**43**
- relations entre l'école et les parents:		35		9		1
- communiquer avec les parents:		14		7		6
- dépasser la barrière linguistique:		13		7		8
- relations entre l'école et les p.m.e..		9		9		13
- parents plus réceptifs à l'école:		4		6		4
- participation des parents selon le modèle scolaire:		3		7		1
- participation des p.m.e.:		3		5		3
- relations entre l'école et la communauté:		2		19		7
Besoins de la clientèle:	**27,1**	**48**	**14,5**	**17**	**16,4**	**12**
- relations inter-ethniques entre les élèves:		22		4		2
- médiateur entre le personnel et les e.m.e.:		13		0		1
- intégration des e.m.e.:		6		10		6
- connaître les différentes ethnies:		3		0		1
- rendement académique des enfants:		2		2		0
- initier les e.m.e. à la culture dominante:		1		0		2
- identification des élèves à l'agent:		1		0		0
- besoins de la clientèle:		0		1		0
Besoins de l'école et des intervenants:	**18,1**	**32**	**9,6**	**10**	**15,1**	**11**
- préparer l'école au problème de l'intégration:		11		2		3
- informer sur les ethnies:		8		3		5
- intégrer le vécu de l'enfant à la pédagogie:		4		0		0
- informer sur le vécu des familles:		3		5		2
- coordonner des projets pédagogiques:		3		0		0
- développement de projets pédagogiques:		2		0		0
- aider les inter. à travailler avec les parents:		1		0		0
- faire des recherches pour les enseignants:		0		0		1
Besoins des parents:	**7,9**	**14**	**18**	**21**	**9,6**	**7**
- informer les parents sur l'école:		11		14		5
- inventorier les besoins des parents:		3		5		2
- informer sur le rendement des enfants:		0		2		0
TOTAL:	**100**	**177**	**100**	**117**	**100**	**73**

TABLEAU 4 - 2

LES CONCEPTIONS DU ROLE DES AGENTS

VILLES / CONCEPTIONS	MONTRÉAL %	MONTRÉAL N	TORONTO %	TORONTO N	VANCOUVER %	VANCOUVER N
Intervenant dans l'ensemble de l'école:	**38,6**	**78**	**29,3**	**36**	**22,6**	**14**
- développer projets et activités pédagogiques fondés sur la réalité des élèves:		26		7		1
- aider à s'adapter à la clientèle pluri-ethnique:		15		8		6
- favoriser les relations tenant compte des difficultés d'adaptation des é.m.e.:		14		3		1
- informer sur la communauté:		14		7		0
- informer sur les é.m.e.:		6		6		4
- recherche d'informations démographiques:		2		0		0
- répondre à des besoins urgents du milieu scolaire:		1		5		2
Représentant de l'école auprès des parents:	**14,4**	**29**	**20,3**	**25**	**16,1**	**10**
- informer les parents sur l'école:		19		18		8
- les amener à participer selon les besoins de l'école:		9		7		2
- personne ressource du comité d'école:		1		0		0
Intermédiaire neutre entre école et parents:	**13,4**	**27**	**4,1**	**5**	**8,1**	**5**
- intermédiaire neutre entre l'école et les parents:		26		4		3
- interprète ou de traducteur linguistique:		1		1		2
Intermédiaire entre l'école et la communauté:	**13,4**	**27**	**21,1**	**26**	**24,2**	**15**
- rapprochement entre l'école et la communauté:		22		22		15
- favoriser l'accès aux ressources du milieu:		5		4		0
Intervenant auprès de certaines personnels:	**11,9**	**24**	**5,7**	**7**	**4,8**	**3**
- aider à développer les habiletés pour répondre aux besoins de la clientèle pluri-ethnique:		19		2		3
- sensibiliser à la culture et à l'apport des m.e.:		5		5		0
Intervenant auprès de la clientèle:	**6,4**	**13**	**9,8**	**12**	**14,5**	**9**
- aider les é.m.e. à s'intégrer:		10		7		7
- favoriser les relations élèves de diverses ethnies:		2		3		1
- informer les é.m.e. sur la culture dominante:		1		2		1
Intervenant auprès de la communauté:	**1,5**	**3**	**6,5**	**8**	**8,1**	**5**
- agent d'éducation du milieu communautaire:		3		8		5
Représentant des parents auprès de l'école:	**0,5**	**1**	**3,3**	**4**	**1,6**	**1**
- les soutenir dans leurs démarches auprès de l'école:		1		4		1
TOTAL:	**100**	**202**	**100**	**123**	**100**	**62**

TABLEAU 4-3

CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DU RÔLE DES AGENTS DE LIAISON

VILLES	MONTRÉAL		TORONTO		VANCOUVER	
CARACTÉRISTIQUES	%	N	%	N	%	N
Interventions non spécialisées:	**35,9**	**85**	**44,7**	**71**	**16,2**	**19**
- actions que les autres n'ont pas le temps de faire:		20		10		2
- sa disponibilité, sa souplesse et sa mobilité:		19		15		8
- intervention dans des lieux très divers:		13		6		3
- actions auprès de plusieurs catégories de personnes:		11		14		3
- besoins non spécifiés dans les tâches des autres inter.:		6		8		3
- travail des autres plus délimité:		6		3		0
- n'intervient pas au plan de l'apprentissage:		6		13		0
- contribue à une diversité de disciplines scolaires:		3		1		0
- moins de contacts avec les enfants		1		1		0
Relations école/milieu:	**27,9**	**66**	**17,6**	**28**	**25,6**	**30**
- rôle de liaison entre le milieu et l'école:		28		15		17
- présentation de l'école plus acceptable aux p.m.e.:		12		0		1
- favorise le contact entre l'école et les parents:		11		10		9
- intermédiaire dans les situations de crise:		6		0		1
- connaissance des besoins du milieu:		6		3		2
- création d'activités adaptées aux enfants et au milieu:		3		0		0
Clientèle cible particulière:	**20,7**	**49**	**18,9**	**30**	**29,1**	**34**
- son contact auprès des parents:		21		15		17
- qualité de relations avec les é.m.e.:		9		2		3
- répond mieux aux besoins des parents:		5		3		5
- action auprès des élèves dans les situations de crise:		4		0		0
- intervient plus auprès des é.m.e.:		3		4		2
- intégration des élèves:		2		2		6
- réfère des enfants à des services extra-scolaires:		2		0		0
- fait des projets dans le milieu:		3		4		1
Expertise interculturelle:	**11**	**26**	**9,4**	**15**	**22,2**	**26**
- meilleure compréhension des minoritaires:		13		9		15
- meilleure compréhension de l'intégration:		9		5		4
- traduction et de l'interprétation linguistique:		4		1		7
Caractéristiques personnelles:	**1,7**	**4**	**0,6**	**1**	**0**	**0**
- pas de formation spécifique:		4		1		0
Carences organisationnelles:	**1,7**	**4**	**0,6**	**1**	**5,1**	**6**
- compense pour l'homogénéité culturelle du personnel:		2		1		4
- compense pour l'inadaptation de l'école à la clientèle:		2		0		2
Statut indépendant de l'école:	**1,3**	**3**	**8,2**	**13**	**1,7**	**2**
- pas mêmes normes de rendement que les enseignants:		2		6		1
- ne dépend pas du directeur de l'école:		1		7		1
TOTAL:	**100**	**237**	**100**	**159**	**100**	**117**

TABLEAU 4 - 4

DESCRIPTION DES MANDATS DES AGENTS DE LIAISON

VILLES / MANDATS	MONTRÉAL %	MONTRÉAL N	TORONTO %	TORONTO N	VANCOUVER %	VANCOUVER N
Intervenant dans l'ensemble de l'école:	**31,6**	**62**	**24,7**	**39**	**23,9**	**17**
- informer sur le vécu des minorités ethniques:		16		3		2
- informer sur le milieu communautaire:		15		6		2
- organisation d'événements spéciaux:		8		4		0
- informer sur les ressources de la communauté:		9		3		0
- organisation d'un journal de l'école:		3		0		0
- recenser les ethnies présentes à l'école:		2		0		0
- évaluer les problèmes liés à la présence d'é.m.o.:		2		3		4
- étudier le mandat de l'agent:		1		0		0
- organiser des projets d'activités:		1		7		2
- faire de la surveillance dans la cour:		1		0		0
- accomplir une diversité de tâches définies quotidiennement:		1		6		3
- informer l'école sur des activités ou événements spéciaux:		1		0		0
- médier entre la direction et les sous-groupes ethniques:		1		4		4
- développer des projets académiques tenant compte du milieu:		1		3		0
Intervenant auprès de la clientèle:	**13,8**	**27**	**11,4**	**18**	**14,1**	**10**
- initier aux exigences et aux attitudes des enseignants:		8		3		3
- faire de la relation d'aide:		4		5		3
- aider à améliorer les mathématiques et le français:		4		0		0
- offrir un suivi pédagogique aux activités spéciales:		4		1		0
- superviser l'accueil des élèves de minorités ethniques:		3		4		4
- favoriser les relations inter-ethniques:		4		4		0
- améliorer le rendement académique:		0		1		0
Représentant de l'école auprès des parents:	**11,7**	**23**	**15,2**	**24**	**4,2**	**3**
- favoriser la participation des parents à la vie de l'école:		17		12		0
- participer au comité d'école:		4		2		0
- informer les parents au sujet de l'école:		2		10		3
Intermédiaire neutre entre école et parents:	**11,2**	**22**	**13,9**	**22**	**18,3**	**13**
- traduire ou faire traduire des textes:		12		16		10
- susciter l'ouverture entre les parents et l'école:		10		6		3
Intervenant auprès des parents:	**9,7**	**19**	**5,1**	**8**	**5,6**	**4**
- faire de la relation d'aide auprès des parents:		8		4		3
- favoriser les relations interethniques entre parents:		7		0		1
- aider face aux besoins scolaires de leurs enfants:		4		0		0
- participer à des comités de parents:		0		4		0
Intervenant auprès de certaines personnes:	**9,2**	**18**	**5,1**	**8**	**8,5**	**6**
- aider à créer des activités tenant compte du milieu:		7		2		0
- consultation auprès de certaines personnels:		6		1		3
- répondre aux besoins des enseignants:		2		4		3
- favoriser leur autonomie face au rôle d'agent:		1		1		0
Intermédiaire entre l'école et la communauté:	**8,7**	**17**	**15,8**	**25**	**11,3**	**8**
- rapprocher les centres ethniques et l'école:		7		8		3
- coopérer avec des organismes municipaux:		4		2		1
- établir des contacts avec les ethnies du milieu:		3		11		3
- siéger sur les comités de la communauté:		3		4		1
Autres:	**4,1**	**8**	**8,9**	**14**	**14,1**	**10**
- faire des activités pour tous les partenaires:		2		5		0
- représenter le conseil scolaire:		0		1		0
- ne sait pas:		6		8		10
TOTAL:	**100**	**196**	**100**	**158**	**100**	**71**

TABLEAU 4 - 5

DESCRIPTION DES TACHES QUOTIDIENNES DES AGENTS DE LIAISON

VILLES / TACHES	MONTREAL %	MONTREAL N	TORONTO %	TORONTO N	VANCOUVER %	VANCOUVER N
Intervenant dans l'ensemble de l'école:	**23,3**	**41**	**16,3**	**25**	**14,7**	**15**
- informer au sujet des é.m.e:		9		4		4
- aider à préparer des activités et des projets scolaires:		9		8		1
- être ressource pour les activités de l'école:		7		4		3
- recueillir de la documentation sur divers sujets:		4		0		0
- médiateur entre les enseignants et les élèves:		3		2		2
- informer les intervenants sur les ressources du milieu:		2		2		0
- intervenir dans certains comités ou groupes de travail:		2		2		5
- faire de la surveillance:		2		0		0
- identifier des élèves en situation d'échec:		1		1		1
- faire mieux connaître la communauté:		1		0		0
- participer à l'ensemble des activités de l'école:		1		2		0
Intervenant auprès de la clientèle:	**18,2**	**32**	**11,8**	**18**	**7,8**	**8**
- établir des contacts informels pour leur intégration:		6		3		2
- intervient ponctuelle avec les élèves en difficulté:		10		6		4
- aide les é.m.e. ayant des problèmes familiaux:		4		2		1
- aide les é.m.e. ayant des problèmes pédagogiques:		4		4		1
- aide les é.m.e. ayant des problèmes d'intégration:		4		1		0
- aide les é.m.e. ayant des problèmes de délinqu nce:		4		2		0
Intermédiaire neutre entre école et parents:	**18,2**	**32**	**19,6**	**30**	**31,4**	**32**
- interpreter, traduire ou faire traduire:		18		16		20
- établir la communication avec les parents:		14		14		12
Intervenant auprès de certaines personne s:	**16,5**	**29**	**13,7**	**21**	**2,9**	**3**
- collaborer avec les enseignants à réaliser des projets:		9		6		1
- suggérer des activités aux enseignants:		6		0		0
- intervenir dans les classes:		4		2		1
- établir des contacts informels avec les enseignants:		6		8		0
- amener les enseignants à travailler avec les parents:		4		5		1
Intervenant auprès des parents:	**11,9**	**21**	**22,9**	**35**	**29,4**	**30**
- rencontrer fréquemment les parents:		9		11		19
- animer plusieurs de leurs réunions:		6		10		8
- amener les parents à s'organiser entre eux:		2		6		0
- faire participer les parents à l'école afin de les valoriser:		2		5		3
- développer des projets en fonctions de leurs besoins:		2		3		0
Intermédiaire entre l'école et la communauté:	**8,5**	**15**	**9,2**	**14**	**7,8**	**8**
- faire des contacts dans le milieu:		8		10		8
- recruter des personnes ressources:		7		4		0
Représentant de l'école auprès des parents:	**3,4**	**6**	**4,6**	**7**	**2**	**2**
- rechercher la collaboration des parents:		4		5		2
- informer les parents sur l'école:		2		2		0
Autres:	**0**	**0**	**2**	**3**	**3,9**	**4**
- communiquer avec le conseil scolaire:		0		2		0
- préparer des élections:		0		1		0
- beaucoup de choses:		0		0		4
TOTAL:	**100**	**176**	**100**	**153**	**100**	**102**

Annexe B

PROCÉDURE DE DÉVELOPPEMENT DES INDICES SE RAPPORTANT AUX FONCTIONS ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS POUR CHACUNE DES VILLES.

1 Description de la procédure de développement des indices se rapportant aux fonctions accomplies par les agents de liaison

L'indice du degré de priorité des diverses fonctions accomplies par les agents a été constitué en attribuant à chacune des fonctions un nombre de points correspondant au nombre de fois que l'item avait été choisi au premier, deuxième, troisième, quatrième ou cinquième rang. Ainsi, cinq points ont été alloués aux premiers choix, quatre points aux deuxièmes choix, trois points aux troisièmes choix, deux points aux quatrièmes choix et un point aux cinquièmes choix. Nous avons ensuite standardisé les résultats sur 1.00 en divisant le nombre de points totalisé pour une fonction par le nombre maximal possible. Par exemple, si 63 répondants de Montréal avaient choisi la fonction "a" comme prioritaire (5 points), le total théorique aurait été de 315 (63 X 5).

Pour le second indice, nous avons simplement calculé le pourcentage de répondants ayant identifié chacune des fonctions au moins une fois parmi ses cinq choix.

Enfin, nous avons créé l'indice du degré d'importance de la fonction en multipliant le résultat du degré de priorité (indice a) par la proportion de répondants ayant choisi cette fonction (indice b). Cette procédure mathématique a eu pour effet, comme nous l'escomptions, de réellement mettre en évidence les fonctions le plus fréquemment accomplies; les autres n'ont obtenu qu'un résultat très faible. La discrimination visée s'est très bien effectuée. A notre avis, ces deux variables doivent être prises en considération ensemble pour vraiment tenir compte de l'importance relative accordée à une fonction.

2 Présentation des résultats détaillés pour chacune des villes

Afin de mieux situer la nature de ces résultats détaillés, voici la question telle que présentée dans le questionnaire écrit:
"Parmi la liste suivante, identifiez les cinq fonctions que les agents de liaison accomplissent le plus fréquemment dans le cadre de leur travail (identifiez-les par ordre d'importance et inscrivez les lettres correspondant à vos choix au bas de la page, dans les espaces appropriés)"

MONTRÉAL

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics:

Degré de priorité:	0,45
Proportion de répondants:	0,51
Indice du degré d'importance:	0,23

b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures:

Degré de priorité: 0,30
Proportion de répondants: 0,49
Indice du degré d'importance: 0,15

c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents:

Degré de priorité: 0,31
Proportion de répondants: 0,43
Indice du degré d'importance: 0,13

d) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des élèves (sorties, activités spéciales, etc):

Degré de priorité: 0,29
Proportion de répondants: 0,37
Indice du degré d'importance: 0,11

e) développer des ressources didactiques ou pédagogiques à l'intention du personnel de l'école:

Degré de priorité: 0,05
Proportion de répondants: 0,10
Indice du degré d'importance: 0,01

f) développer des ressources pour l'intervention auprès des parents ou de la communauté (dépliants, brochures, articles de journaux, émissions de radio, etc.):

Degré de priorité: 0,13
Proportion de répondants: 0,24
Indice du degré d'importance: 0,03

g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou leurs enfants:

Degré de priorité: 0,24
Proportion de répondants: 0,38
Indice du degré d'importance: 0,09

h) aider directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école (counseling ou relation d'aide):

Degré de priorité: 0,20
Proportion de répondants: 0,24
Indice du degré d'importance: 0,05

i) aider le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves:

Degré de priorité: 0,24
Proportion de répondants: 0,40
Indice du degré d'importance: 0,10

j) préparer ou animer des réunions auprès des parents:

Degré de priorité: 0,16
Proportion de répondants: 0,33
indice du degré d'importance: 0,05

k) préparer ou animer des réunions auprès du personnel de l'école:

Degré de priorité: 0,05
Proportion de répondants: 0,11
indice du degré d'importance: 0,01

l) rédiger des rapports, des compte-rendus, des évaluations, etc.:

Degré de priorité: 0,08
Proportion de répondants: 0,14
indice du degré d'importance: 0,01

m) représenter l'école ou la commission scolaire auprès d'autres organismes (participation à des comités, à des congrès, développement de comités, recrutement de clientèles, relations publiques, etc):

Degré de priorité: 0,04
Proportion de répondants: 0,14
indice du degré d'importance: 0,01

n) recruter des bénévoles pour la réalisation d'activités à l'école ou dans la communauté:

Degré de priorité: 0,09
Proportion de répondants: 0,29
indice du degré d'importance: 0,03

o) servir d'interprète ou traduire des textes

Degré de priorité: 0,12
Proportion de répondants: 0,24
indice du degré d'importance: 0,03

p) favoriser la participation des parents à l'école (organiser des élections, promouvoir leur participation à des comités, etc.):

Degré de priorité: 0,15
Proportion de répondants: 0,27
indice du degré d'importance: 0,04

q) représenter un groupe ethnique en particulier auprès de l'école (défendre ses intérêts, présenter ses points de vue, faire connaître ses besoins):

Degré de priorité: 0,08
Proportion de répondants: 0,16
indice du degré d'importance: 0,01

r) autres:

Degré de priorité: 0,02
Proportion de répondants: 0,03
Indice du degré d'importance: 0,001

TORONTO

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics:

Degré de priorité: 0,56
Proportion de répondants: 0,74
Indice du degré d'importance: 0,41

b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures:

Degré de priorité: 0,25
Proportion de répondants: 0,39
Indice du degré d'importance: 0,10

c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents:

Degré de priorité: 0,42
Proportion de répondants: 0,65
Indice du degré d'importance: 0,27

d) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des élèves (sorties, activités spéciales, etc):

Degré de priorité: 0,07
Proportion de répondants: 0,07
Indice du degré d'importance: 0,005

e) développer des ressources didactiques ou pédagogiques à l'intention du personnel de l'école:

Degré de priorité: 0,02
Proportion de répondants: 0,03
Indice du degré d'importance: 0,001

f) développer des ressources pour l'intervention auprès des parents ou de la communauté (dépliants, brochures, articles de journaux, émissions de radio, etc.):

Degré de priorité: 0,14
Proportion de répondants: 0,32
Indice du degré d'importance: 0,05

g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou leurs enfants:

Degré de priorité: 0,23
Proportion de répondants: 0,45
Indice du degré d'importance: 0,10

h) aider directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école (counseling ou relation d'aide):

Degré de priorité: 0,10
Proportion de répondants: 0,16
Indice du degré d'importance: 0,02

i) aider le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves:

Degré de priorité: 0,11
Proportion de répondants: 0,26
Indice du degré d'importance: 0,03

j) préparer ou animer des réunions auprès des parents:

Degré de priorité: 0,25
Proportion de répondants: 0,52
Indice du degré d'importance: 0,13

k) préparer ou animer des réunions auprès du personnel de l'école:

Degré de priorité: 0,007
Proportion de répondants: 0,03
Indice du degré d'importance: 0,0002

l) rédiger des rapports, des compte-rendus, des évaluations, etc.:

Degré de priorité: 0,08
Proportion de répondants: 0,13
Indice du degré d'importance: 0,10

m) représenter l'école ou la commission scolaire auprès d'autres organismes (participation à des comités, à des congrès, développement de comités, recrutement de clientèles, relations publiques, etc):

Degré de priorité: 0,06
Proportion de répondants: 0,16
Indice du degré d'importance: 0,01

n) recruter des bénévoles pour la réalisation d'activités à l'école ou dans la communauté:

Degré de priorité: 0,03
Proportion de répondants: 0,07
Indice du degré d'importance: 0,002

o) servir d'interprète ou traduire des textes

Degré de priorité: 0,16
Proportion de répondants: 0,32
Indice du degré d'importance: 0,05

p) favoriser la participation des parents à l'école (organiser des élections, promouvoir leur participation à des comités, etc.):

Degré de priorité: 0,41
Proportion de répondants: 0,45
Indice du degré d'importance: 0,19

q) représenter un groupe ethnique en particulier auprès de l'école (défendre ses intérêts, présenter ses points de vue, faire connaître ses besoins):

Degré de priorité: 0,10
Proportion de répondants: 0,16
Indice du degré d'importance: 0,02

r) autres:

Degré de priorité: 0,03
Proportion de répondants: 0,07
Indice du degré d'importance: 0,002

VANCOUVER

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics:

Degré de priorité: 0,72
Proportion de répondants: 0,89
Indice du degré d'importance: 0,64

b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures:

Degré de priorité: 0,41
Proportion de répondants: 0,67
Indice du degré d'importance: 0,28

c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents:

Degré de priorité: 0,12
Proportion de répondants: 0,22
Indice du degré d'importance: 0,03

d) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des élèves (sorties, activités spéciales, etc):

Degré de priorité: 0,00
Proportion de répondants: 0,00
Indice du degré d'importance: 0,00

e) développer des ressources didactiques ou pédagogiques à l'intention du personnel de l'école:

Degré de priorité: 0,02
Proportion de répondants: 0,06
Indice du degré d'importance: 0,002

f) développer des ressources pour l'intervention auprès des parents ou de la communauté (dépliants, brochures, articles de journaux, émissions de radio, etc.):

Degré de priorité: 0,00
Proportion de répondants: 0,00
Indice du degré d'importance: 0,00

g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou leurs enfants:

Degré de priorité: 0,39
Proportion de répondants: 0,72
Indice du degré d'importance: 0,28

h) aider directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école (counseling ou relation d'aide):

Degré de priorité: 0,27
Proportion de répondants: 0,50
Indice du degré d'importance: 0,14

i) aider le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves:

Degré de priorité: 0,22
Proportion de répondants: 0,28
Indice du degré d'importance: 0,06

j) préparer ou animer des réunions auprès des parents:

Degré de priorité: 0,09
Proportion de répondants: 0,17
Indice du degré d'importance: 0,02

k) préparer ou animer des réunions auprès du personnel de l'école:

Degré de priorité: 0,07
Proportion de répondants: 0,11
Indice du degré d'importance: 0,008

l) rédiger des rapports, des comptes-rendus, des évaluations, etc.:

Degré de priorité: 0,00
Proportion de répondants: 0,00
Indice du degré d'importance: 0,00

m) représenter l'école ou la commission scolaire auprès d'autres organismes (participation à des comités, à des congrès, développement de comités, recrutement de clientèles, relations publiques, etc.):

Degré de priorité: 0,00
Proportion de répondants: 0,00
Indice du degré d'importance: 0,00

n) recruter des bénévoles pour la réalisation d'activités à l'école ou dans la communauté:

Degré de priorité: 0,01
Proportion de répondants: 0,06
Indice du degré d'importance: 0,0006

o) servir d'interprète ou traduire des textes

Degré de priorité: 0,56
Proportion de répondants: 0,94
Indice du degré d'importance: 0,53

p) favoriser la participation des parents à l'école (organiser des élections, promouvoir leur participation à des comités, etc.):

Degré de priorité: 0,10
Proportion de répondants: 0,33
Indice du degré d'importance: 0,03

q) représenter un groupe ethnique en particulier auprès de l'école (défendre ses intérêts, présenter ses points de vue, faire connaître ses besoins):

Degré de priorité: 0,02
Proportion de répondants: 0,06
Indice du degré d'importance: 0,001

r) autres:

Degré de priorité: 0,00
Proportion de répondants: 0,00
Indice du degré d'importance: 0,00

Annexe C

EXEMPLES D'INSTRUMENTS DE MESURE UTILISÉS DANS L'ENQUETE

Tel qu'il a été précisé au premier chapitre, la cueillette des données a été effectuée à l'aide de plusieurs instruments de mesure. La reproduction intégrale de tous ces instruments augmenterait considérablement la dimension de cet ouvrage et ses coûts de production; par conséquent, nous n'incluons ici que deux protocoles d'entrevues (agents de liaison et intervenants scolaires des écoles) et deux questionnaires écrits (mêmes catégories de répondants). Toute personne désirant obtenir copie des autres instruments pourra s'adresser au Collectif de recherche interculturelle.

PROTOCOLE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX AGENTS DE LIAISON

INTRODUCTION

Je m'appelle ...

Je travaille pour le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke. Notre organisme effectue des études dans le domaine de l'éducation interculturelle.

Actuellement, nous faisons une recherche ayant pour but d'analyser le travail des agents de liaison ou de milieu dans les écoles pluriethniques du Canada. Vous avez été sélectionné parmi plusieurs personnes pour participer à nos entrevues. Nous vous remercions d'avoir accepté.

J'aimerais vous poser quelques questions et avoir votre opinion sur un certain nombre de sujets touchant votre travail. Vos réponses sont très précieuses pour atteindre nos objectifs de recherche.

J'aimerais que vous m'autorisiez à enregistrer notre entretien parce que en prenant des notes, on aurait peur de déformer votre pensée. Il sera aussi plus facile de compiler les réponses de l'ensemble des entrevues effectuées dans le cadre de cette recherche.

Nous vous garantissons que vos réponses seront traitées de façon tout à fait anonyme et confidentielle. Jamais votre nom ne sera mentionné et nous diffuserons les résultats de façon à ce que personne ne puisse vous identifier de quelle que façon que ce soit. Vous pouvez donc parler librement et vous sentir parfaitement à l'aise.

Avez-vous des questions à me poser avant de commencer?

S'il y a quelque chose que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à m'interrompre.

NOTES POUR L'INTERVIEWER:

• LES QUESTIONS PRÉCÉDÉES D'UN ASTÉRISQUE NE SONT PAS POSÉES SI L'INFORMATION A ÉTÉ OBTENUE PRÉCÉDEMMENT, A PARTIR DE LA QUESTION PRINCIPALE.

• LES PRÉCISIONS ENTRE PARENTHESES SONT DESTINÉES EXCLUSIVEMENT A L'INTERVIEWER.

• ESSAYEZ DE NE PAS DÉPASSER LE TEMPS ALLOUÉ A CHACUNE DES CATÉGORIES DE QUESTIONS.

A) Voici d'abord quelques questions au sujet des conditions ayant entourées votre engagement comme agent de liaison (ou de milieu): [2 à 5 minutes]

1- Comment s'est fait votre engagement comme agent de liaison (ou de milieu)?
- *Comment avez-vous appris l'existence d'un poste d'agent de liaison?
- *Comment avez-vous été choisi? (comité de sélection, poste offert à l'agent, etc.)?
- *Y avait-il plusieurs candidats?

2- Pour quelles raisons avez-vous accepté cet emploi?
- *Pourquoi avez-vous postulé cet emploi?

3- Selon vous, à quels besoins devez-vous répondre en tant qu'agent de liaison (ou de milieu)?

B) Abordons maintenant la question du rôle et des tâches de l'agent de liaison (ou de milieu) dans un environnement multi-ethnique: [10 à 15 minutes]

1- Si, par exemple, nous disions que le rôle d'un enseignant est d'appliquer intégralement les programmes scolaires auprès de sa clientèle, selon vous, comment devrait se définir le rôle d'un agent de liaison (ou de milieu)?
- *Quelle est votre conception du rôle d'un agent de liaison?
- *Quels buts généraux un agent de liaison (ou de milieu) doit-il poursuivre, selon vous?

2- Quel est votre mandat de travail cette année?
- *Quels sont les objectifs à atteindre ou la charge de travail à accomplir cette année?

3- Comment votre mandat de travail a-t-il été défini?
- *Quand? *Par qui?
- *Avez-vous participé personnellement à sa définition? Comment?
- *Trouvez-vous que ce mandat était clair?

4- Quelles tâches concrètes devez-vous accomplir quotidiennement?
- *Donnez quelques exemples du travail que vous avez à accomplir quotidiennement.

5- Dans le but de mieux comprendre ce qui caractérise le rôle de l'agent de liaison (ou de milieu), pourriez-vous nous dire ce qui distingue votre travail de celui des autres professionnels et intervenants (enseignants, orthopédagogue, etc)?
- *Parmi les tâches que vous accomplissez actuellement, pouvez-vous donner des exemples de tâches qui ne pourraient pas être accomplies par d'autres intervenants de l'école? Pourquoi?

C) Examinons maintenant le travail accompli cette année et l'impact qu'il a eu sur le milieu scolaire: [5 à 10 minutes]

1- Pourriez-vous nous énumérer vos principales réalisations cette année?

2- Comment décririez-vous l'impact que votre travail a eu sur le milieu scolaire?
*Quels sont les résultats concrets de vos interventions?
Comment décririez-vous l'impact de votre travail sur les relations entre l'école et les parents?

3- A l'école, ou dans la communauté, percevez-vous des réticences de la part de personnes face à votre travail?
*Dans milieu scolaire (école et communauté) y a-t-il des groupes de personnes refusant de collaborer avec vous?
Pourquoi?

D) Nous allons maintenant toucher les conditions de travail dans lesquelles vous devez oeuvrer: [5 à 10 minutes]

1- Dans l'exercice de votre travail, y a-t-il des facteurs qui vous rendent la tâche particulièrement difficile? Lesquels?
(Facteurs nuisant à l'atteinte de ses objectifs de travail.)

2- En plus des éléments que vous venez de mentionner, y en a-t-il d'autres?
*conditions d'emploi (horaire, salaire, durée, statut, etc.),
*les ressources matérielles et humaines,
*les relations interpersonnelles,
*les caractéristiques de la clientèle ou du milieu,

3- Y a-t-il des facteurs vous facilitant particulièrement le travail?
(Facteurs favorisant l'atteinte de ses objectifs de travail.)

4- En plus des éléments que vous venez de mentionner, y en a-t-il d'autres?
*conditions d'emploi (horaire, salaire, durée, statut, etc.),
*les ressources matérielles et humaines accessibles à l'agent,
*les relations interpersonnelles,
*les caractéristiques de la clientèle ou du milieu,

5- De quelle marge de manoeuvre bénéficiez-vous dans l'accomplissement de votre travail?
*De quel encadrement bénéficiez-vous?
(est supervisé ou aidé par quelqu'un, définit lui-même ses tâches, etc)

*A quelle fréquence devez-vous faire rapport de votre travail?
*Quelle forme ce rapport prend-il?
*Cette supervision correspond-elle à vos besoins?
*Sinon, quels sont vos besoins?

6- Votre emploi offre-t-il des chances d'avancement? Lesquelles?
*Votre engagement sera-t-il renouvelé pour l'an prochain? A quelles conditions?

7- Que retirez-vous personnellement de cet emploi?
*Qu'est-ce que ce travail vous apporte, à vous, en tant qu'individu?
*Quelles sont vos gratifications personnelles? De qui viennent-elles?

8- Votre emploi a-t-il des effets particuliers sur votre vie personnelle ou familiale? Lesquels? *Effets positifs? *Effets négatifs?

9- Etes-vous en contacts avec d'autres agents de liaison (ou de milieu)? Dans quelles circonstances? Sinon, faudrait-il créer de tels contacts? Pourquoi?

E) Les quelques questions suivantes vont porter sur les caractéristiques, les qualités et les habiletés souhaitables pour un agent de liaison dans une école multi-ethnique: [5 à 8 minutes]

1- D'après vous, quelles qualités doit posséder un agent de liaison pour être véritablement utile à son milieu?
(exemples de qualités: persévérant, sociable, chaleureux, etc.)
Pourquoi?

2- Quelles habiletés ou aptitudes doit-il posséder?
(exemples d'habiletés: capable de superviser, capable d'animer une réunion, capable de développer un projet, etc.)
Pourquoi?

3- L'agent de liaison devrait-il avoir une formation particulière? Si oui laquelle?

4- D'après vous, quelle(s) expérience(s) de travail prépare le mieux une personne à occuper l'emploi d'agent de liaison?

5- Si on vous offrait la possibilité de participer à des activités perfectionnement afin d'améliorer votre performance de travail, quels besoins exprimeriez-vous?

F) Nous allons maintenant vous interroger au sujet des changements souhaitables en rapport avec votre travail: [5 à 8 minutes]

1- Si vous aviez des recommandations de changements à faire au sujet du travail des agents de liaison, quelles seraient-elles?

2- Plus spécifiquement, avez-vous des recommandations au sujet des éléments suivants?

- les caractéristiques personnelles des agents de liaisons (ou de milieu) (langue, origine ethnique, qualités, habiletés, etc.)
- le rôle et tâches,
- les conditions de travail (salaire, durée du contrat, etc., encadrement, formation, ressources, etc.)
- les relations interpersonnelles dans le milieu du travail,
- autres

G) Pour terminer, nous allons vous poser quelques questions au sujet de votre conception de l'insertion des élèves à l'école et de la participation des parents: [5 minutes]

1- En milieu pluri-ethnique, l'insertion des élèves de diverses origines ethniques à l'école est une question très importante. Pourriez-vous nous dire quels devraient être, selon vous, les objectifs d'intégration ou d'insertion de cette clientèle à l'école?

*Faut-il tenter de préserver les langues et cultures d'origine ou de favoriser l'assimilation à la culture québécoise de tradition française? (ou de favoriser une orientation intermédiaire)

2- La participation des parents à la vie de l'école est une autre question importante. Quelle est votre conception de la participation des parents à l'école?

- *Doit-on définir différemment la participation des parents minorités ethniques de celle des parents québécois de vieille souche?
- *Pourquoi?

Dernière question de l'entrevue:

Avez-vous d'autres commentaires à ajouter au sujet d'autres aspects non mentionnés dans cette entrevue?

C'est ainsi que se termine cette entrevue, je vous remercie de votre très aimable collaboration.
Il ne reste maintenant que le questionnaire écrit à remplir. Cela devrait vous prendre autour de quinze minutes.

Collectif de recherches interculturelles

PROTOCOLE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX INTERVENANTS DES ÉCOLES

INTRODUCTION

Je m'appelle ...

Je travaille pour le Collectif de recherches interculturelles de l'Université de Sherbrooke. Notre organisme effectue des études dans le domaine de l'éducation interculturelle.

Actuellement, nous faisons une recherche ayant pour but l'analyse du travail des agents de liaison ou de milieu dans les écoles pluri-ethniques du Canada. Vous avez été sélectionné parmi plusieurs personnes pour participer à nos entrevues. Nous vous remercions d'avoir accepté.

J'aimerais vous poser quelques questions et avoir votre opinion sur un certain nombre de sujets touchant le travail de l'agent de liaison (ou de milieu) dans votre école. Vos réponses sont très précieuses pour atteindre nos objectifs de recherche.

J'aimerais que vous m'autorisiez à enregistrer notre entretien parce qu'en prenant des notes, on aurait peur de déformer votre pensée. Il sera aussi plus facile de compiler les réponses de l'ensemble des entrevues effectuées dans le cadre de cette recherche.

Nous vous garantissons que vos réponses seront traitées de façon tout à fait anonyme et confidentielle. Jamais votre nom ne sera mentionné et nous diffuserons les résultats de façon à ce que personne ne puisse vous identifier de quelle que façon que ce soit. Vous pouvez donc parler librement et vous sentir parfaitement à l'aise.

Avez-vous des questions à me poser avant de commencer?

S'il y a quelque chose que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à m'interrompre.

NOTES POUR L'INTERVIEWER:

• LES QUESTIONS PRÉCÉDÉES D'UN ASTÉRISQUE NE SONT PAS POSÉES SI L'INFORMATION A ÉTÉ OBTENUE PRÉCÉDEMMENT, A PARTIR DE LA QUESTION PRINCIPALE.

• LES PRÉCISIONS ENTRE PARENTHESES SONT DESTINÉES EXCLUSIVEMENT A L'INTERVIEWER.

• ESSAYEZ DE NE PAS DÉPASSER LE TEMPS ALLOUÉ A CHACUNE DES CATÉGORIES DE QUESTIONS.

A) Au début de cette entrevue, nous aimerions connaître l'origine du poste d'agent de liaison (ou de milieu): [3 à 5 minutes]

[La question 1 a) n'est posée qu'à une personne dans une école.
Pour les autres, il faut utiliser la question 1 b)]

1- a) Pourriez-vous nous faire un bref historique de la création du poste d'agent de liaison (ou de milieu) dans votre établissement.
- *Depuis quand ce poste existe-t-il dans votre établissement?
- *A quels besoins désiriez-vous répondre?

1- b) A quels besoins spécifiques désiriez-vous répondre en créant le poste d'agent de liaison (ou de milieu) dans votre école?

2- Trouvez-vous que la création de cette nouvelle fonction ou de ce nouveau poste était la meilleure façon de répondre à ces besoins?
Pourquoi?

3- Etes-vous encore de cet avis aujourd'hui?
Si les besoins ont changé, à quels nouveaux besoins ce poste répond-il?

B) Abordons maintenant la question du rôle et des tâches de l'agent de liaison (ou de milieu) dans un environnement multi-ethnique: [10 à 15 minutes]

1- Si, par exemple, nous disions que le rôle d'un enseignant est d'appliquer intégralement les programmes scolaires auprès de sa clientèle; selon vous, comment devrait se définir le rôle d'un agent de liaison (ou de milieu)?
- *Quelle est votre conception du rôle d'un agent de liaison?
- *Quels buts généraux un agent de liaison (ou de milieu) doit-il poursuivre?

2- Quel est le mandat de travail de l'agent de liaison (ou de milieu) cette année?
- *Quels sont les objectifs à atteindre ou la charge de travail à accomplir cette année?

[Question 3: seulement au directeur ou au superviseur immédiat de l'agent.]

3- Comment ce mandat de travail a-t-il été défini?
- *Quand? *Par qui?
- *Trouvez-vous que ce mandat était clair?

4- Dans le but de mieux comprendre ce qui caractérise le rôle de l'agent de liaison (ou de milieu), pourriez-vous nous dire ce qui distingue le travail de l'agent de liaison de celui des autres professionnels et intervenants (enseignants, orthopédagogue, etc)?
- *Parmi les tâches qu'il accomplit actuellement, pouvez-vous donner des exemples de tâches qui ne pourraient pas être accomplies par d'autres intervenants de l'école? Pourquoi?

C) Examinons maintenant le travail accompli cette année et l'impact qu'il a eu sur le milieu scolaire: [5 à 10 minutes]

1- Pourriez-vous nous énumérer les principales réalisations de l'agent de liaison (ou de milieu) cette année?

2- Comment décririez-vous l'impact que son travail a eu sur le milieu scolaire (pas seulement votre classe ou votre service)?
*Quels sont les résultats concrets de ses interventions?
*Y a-t-il eu des changements notables attribuables à l'action de l'agent?
*De quelle nature (meilleure communication entre l'école et les parents, meilleure compréhension du milieu par les intervenants, etc)?

4- A l'école, ou dans la communauté, percevez-vous des réticences de la part de personnes face au travail de l'agent de liaison (ou de milieu)?
*Dans milieu scolaire (école et communauté) y a-t-il des groupes de personnes refusant de collaborer avec l'agent de liaison (ou de milieu)?
Pourquoi?

5- D'après vous, les ressources financières allouées à l'embauche d'un agent de liaison (ou de milieu) devraient-elles être affectées à répondre à d'autres besoins, dans le futur? Pourquoi?

D) Nous allons maintenant toucher les conditions de travail dans lesquelles l'agent de liaison (ou de milieu) doit oeuvrer: [5 à 10 minutes]

1- Dans l'exercice de son travail, y a-t-il des facteurs qui lui rendent la tâche particulièrement difficile? Lesquels?
(Facteurs nuisant à l'atteinte de ses objectifs de travail.)

2- En plus des éléments que vous venez de mentionner, y en a-t-il d'autres?
*conditions d'emploi (horaire, salaire, durée, statut, etc.),
*les ressources matérielles et humaines,
*les relations interpersonnelles,
*les caractéristiques de la clientèle ou du milieu,

3- Y a-t-il des facteurs lui facilitant particulièrement le travail?
(Facteurs favorisant l'atteinte de ses objectifs de travail.)

4- En plus des éléments que vous venez de mentionner, y en a-t-il d'autres?
*conditions d'emploi (horaire, salaire, durée, statut, etc.),
*les ressources matérielles et humaines accessibles à l'agent,
*les relations interpersonnelles,
*les caractéristiques de la clientèle ou du milieu,

[Question 5: seulement au directeur ou au superviseur immédiat de l'agent.]

5- De quelle marge de manoeuvre bénéficie-t-il dans l'accomplissement de son travail? De quel encadrement bénéficie-t-il? (est supervisé ou aidé régulièrement par quelqu'un, définit lui-même ses tâches, etc)
*A quelle fréquence doit-il faire rapport de son travail? A qui?
*Quelle forme ce rapport prend-il?
*Cette supervision correspond-elle à ses besoins?
*Sinon, quels sont ses besoins, d'après vous?

E) Les quelques questions suivantes vont porter sur les caractéristiques, les qualités et les habiletés souhaitables pour un agent de liaison (ou de milieu) dans une école multi-ethnique: [5 à 8 minutes]

1- Si vous aviez à embaucher un agent de liaison pour votre école, quels seraient vos critères d'engagement?

... Si le répondant a de la difficulté à répondre à cette question, passez immédiatement à la deuxième question.

... Si le répondant identifie des qualités, des habiletés, des caractéristiques linguistiques, ethniques ou religieuses, passez à la question cinq, sinon, continuez avec les questions deux, trois ou quatre, selon la nature de sa réponse.

2- D'après vous, quelles qualités doit posséder un agent de liaison (ou de milieu) pour être véritablement utile à son milieu?
(exemples de qualités: persévérant, sociable, chaleureux, etc.)
Pourquoi?

3- Quelles habiletés ou aptitudes doit-il posséder?
(exemples d'habiletés: capable de superviser, capable d'animer une réunion, capable de développer un projet, etc.)
Pourquoi?

4- Y a-t-il des caractéristiques essentielles au plan linguistique, culturel ou religieux (ou autres) que devraient posséder l'agent de liaison (ou de milieu)?

5- L'agent de liaison (ou de milieu) devrait-il avoir une formation particulière? Si oui, laquelle?

6- D'après vous, quelle(s) expérience(s) de travail prépare le mieux une personne à occuper l'emploi d'agent de liaison (ou de milieu)?

7- D'après vous, quels sont les principaux besoins de perfectionnement des agent de liaison (ou de milieu)?

F) Nous allons maintenant vous interroger au sujet des change-ments souhaitables en rapport avec le travail d'agent de liaison (ou de milieu): [5 à 8 minutes]

1- Si vous aviez des recommandations de changements à faire au sujet du travail des agents de liaison (ou de milieu), quelles seraient-elles?

2- Plus spécifiquement, avez-vous des recommandations au sujet des éléments suivants?
- les caractéristiques personnelles des agents de liaisons (ou de milieu) (langue, origine ethnique, qualités, habiletés, etc.)
- le rôle et les tâches
- les conditions de travail (salaires, statut, horaire, durée du contrat, encadrement, perfectionnement, ressources)
- les relations interpersonnelles dans le milieu de travail
- autres

G) Pour terminer, nous allons vous poser quelques questions au sujet de votre conception de la participation des parents: [5 minutes]

1- La participation des parents à la vie de l'école est une question importante. Quelle est votre conception de la participation des parents à l'école?

*Doit-on définir différemment la participation des parents minorités ethniques de celle des parents québécois de vieille souche? *Pourquoi?

Dernière question de l'entrevue:

Avez-vous d'autres commentaires à ajouter au sujet d'autres aspects non mentionnés dans cette entrevue?

C'est ainsi que se termine cette entrevue, je vous remercie de votre très aimable collaboration.
Il ne reste maintenant que le questionnaire écrit à remplir.
Cela devrait vous prendre autour de dix minutes.

Collectif de recherches interculturelles

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX AGENTS DE LIAISON

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cette étude. Votre contribution est essentielle à l'atteinte des objectifs de notre recherche.

Ce questionnaire n'est pas un test de quelque nature que ce soit. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. De plus, vos réponses seront traitées de façon absolument confidentielle. Si vous aviez besoin de clarification, n'hésitez pas à poser des questions.

Merci de votre aimable collaboration.

Le Collectif de recherches interculturelles
Université de Sherbrooke.

Nom de l'école ou de l'organisme: _____

Nom du répondant (uniquement pour associer l'enregistrement de l'entrevue avec ce questionnaire écrit): _____

1 - Age:
Moins de 25 ans _ 40 à 49 ans _
25 à 30 ans _ 50 à 59 ans _
31 à 39 ans _ 60 ans et plus _

2 - Sexe: M _ F _

3 - Lieu de naissance _____

[SI VOUS ETES NÉS AU CANADA, PASSEZ A LA QUESTION 6]

4 - Depuis combien de temps habitez-vous au Canada? Années [ ]

5 - A part le Canada, quel a été votre principal pays de résidence? _____

6 - Parmi les langues apprises à la maison, à l'école ou ailleurs:

a) quelle a été votre première langue apprise? _____
la comprenez-vous encore? oui _ non _
la parlez-vous encore? oui _ non _

b) quelle a été votre deuxième langue apprise? _____
la comprenez-vous encore? oui _ non _
la parlez-vous encore? oui _ non _

c) quelle a été votre troisième langue apprise? _____
la comprenez-vous encore? oui _ non _
la parlez-vous encore? oui _ non _

d) y a-t-il d'autres langues que vous avez apprises et que vous parlez encore? _____

7 - Quelles langues utilisez-vous dans l'exercice de vos fonctions (identifiez-les par ordre d'importance d'utilisation (la langue la plus utilisée en premier, etc.):

1 - _____
2 - _____
3 - _____
4 - _____

8 - Depuis combien d'années travaillez-vous dans le domaine de l'éducation en général (incluant cette année)? _____

9 - Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école ou cet organisme (incluant cette année)? _____

10- Depuis combien d'années êtes-vous agent de liaison (incluant cette année)? _____

11- Avez-vous d'autres expériences de travail pertinentes à la fonction d'agent de liaison que vous occupez présentement? Lesquelles? _____

_____

12- Avez-vous bénéficiez d'une formation ou d'un perfectionnement préparatoire à votre fonction d'agent de liaison? (Précisez- en la nature et le nom de l'organise vous l'ayant donné) _____

_____

13- Quel était votre occupation avant d'occuper un poste d'agent de liaison?

, J'étais sans emploi parce que: j'étudiais _
j'étais chômeur _
je faisais du travail domestique _
autre _: _____

, Je travaillais: mon occupation était: _____

14- Comment qualifieriez-vous l'influence de votre appartenance ethnique (Vietnamien, Haïtien, Québécois de vieille souche, etc.) dans votre travail?

cela est très facilitant _ cela est nuisible _
cela est facilitant _ cela est très nuisible _
cela n'influence pas _

Pour quelle raison? _____

15- Combien d'années de scolarité avez-vous complétées avec succès? _____

Si vous détenez un diplôme d'études collégiales ou universitaires, identifiez-le: _____

16- Décrivez vos conditions de travail en ce qui concerne les éléments suivants:

Salaire: _____

Nombre d'heures de travail en moyenne par semaine (incluant le temps supplémentaire): _____

Votre temps supplémentaire est-il payé: oui _ non _

Durée de votre contrat de travail: _____

Renouvellement du contrat de travail:
- automatiquement _
- à négocier par moi chaque année _
- à négocier par mon école chaque année _
- autre: _____
- pas de renouvellement possible _

Statut de votre emploi: a) permanent _ temporaire _
b) temps partiel _ temps plein _

Etes-vous membre d'un syndicat ou d'une association? oui _ non _

Si oui, lequel ou laquelle: _____

Nombre d'écoles dans lesquelles vous intervenez: [ ]. Nommez-les:

_____

Quel(s) organisme(s) vous engage(nt) ou vous subventionnne(nt)? _____

_____

Quel est le titre officiel de votre emploi actuellement? _____

Autres caractéristiques: _____

17- Comment décririez-vous la communauté dans laquelle l'école est implantée (si vous intervenez dans plusieurs écoles, décrivez celle dans laquelle vous intervenez le plus souvent)?

a) Les principales ethnies représentées (par ordre d'importance): _____

_____

b) Les principales langues d'usage de la communauté (par ordre d'importance):

_____

c) Le statut socio-économique global: faible _ moyen _ élevé _

d) Pouvez-vous compter sur des ressources humaines de la communauté?
oui _ non _
Donnez des exemples des principales ressources: _____

_____

e) Pouvez-vous compter sur des ressources matérielles dans la communauté?
oui _ non _
Donnez des exemples des principales ressources (Salles, équipements, transport, imprimerie, etc): _____

18- Nous aimerions connaître les personnes auprès desquelles vous êtes directement intervenu au cours de l'année scolaire, ainsi que l'importance relative de cette intervention. Pour chacun des groupes de personnes suivants, dites si vous êtes intervenu très souvent, souvent, rarement, jamais (cochez la case correspondante):

	très souvent	souvent	rarement	jamais.
a) élèves de minorités ethniques	_	_	_	_
de quelles ethnies surtout: _____				
b) élèves québécois de vieille souche	_	_	_	_
c) parents de minorités ethniques	_	_	_	_
de quelles ethnies surtout: _____				
d) parents québécois de vieille souche	_	_	_	_
e) membres de la direction	_	_	_	_
f) enseignants	_	_	_	_
g) professionnels des services aux élèves	_	_	_	_
spécifiez la fonction: _____				
h) autres agents de la communauté	_	_	_	_
spécifiez la fonction: _____				

19- Parmi la liste suivante, identifiez les cinq fonctions que vous accomplissez le plus fréquemment dans votre travail (identifiez-les par ordre d'importance et inscrivez les lettres correspondant à vos choix au bas de la page, dans les espaces appropriés):

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics,
b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures,
c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents,
d) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des élèves (sorties, activités spéciales, etc),
e) développer des ressources didactiques ou pédagogiques à l'intention du personnel de l'école,
f) développer des ressources pour l'intervention auprès des parents ou de la communauté (dépliants, brochures, articles de journaux, émissions de radio, etc.)
g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou leurs enfants,
h) aider directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école (counseling ou relation d'aide),
i) aider le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves,
j) préparer ou animer des réunions auprès des parents,
k) préparer ou animer des réunions auprès du personnel de l'école,
l) rédiger des rapports, des compte-rendus, des évaluations, etc.,
m) représenter l'école ou la commission scolaire auprès d'autres organismes (participation à des comités, à des congrès, développement de comités, recrutement de clientèles, relations publiques, etc),
n) recruter des bénévoles pour la réalisation d'activités à l'école ou dans la communauté,
o) servir d'interprète ou traduire des textes,
p) favoriser la participation des parents à l'école (organiser des élections, promouvoir leur participation à des comités, etc.),
q) représenter un groupe ethnique en particulier auprès de l'école (défendre ses intérêts, présenter ses points de vue, faire connaître ses besoins)

- toute autre fonction que vous aimeriez ajouter à cette liste:

r) _____

s) _____

t) _____

RÉPONSES: 1-[ ] 2-[ ] 3-[ ] 4-[ ] 5-[ ]

20- Le poste que vous occupez présentement est absolument indispensable:

tout à fait d'accord _
d'accord _
pas d'accord _
pas du tout d'accord _

21- Selon moi, le travail que j'accomplis en tant qu'agent de liaison bénéficie beaucoup, moyen-nement, peu, pas du tout aux personnes identifiées ci-dessous:

21- Selon moi, le travail que j'accomplis en tant qu'agent de liaison bénéficie beaucoup, moyen-nement, peu, pas du tout aux personnes identifiées ci-dessous:

	beaucoup	moyenne-ment	peu	pas du tout	ne sais pas
a) élèves de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
b) élèves québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
c) parents de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
d) parents québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
e) membres de la direction:	–	–	–	–	–
f) enseignants:	–	–	–	–	–
g) professionnels des services aux élèves:	–	–	–	–	–
nommez-les _____					
h) autres agents de la communauté:	–	–	–	–	–
nommez-les _____					

22- Selon moi, les personnes suivantes reconnaissent (valorisent, jugent utile) beaucoup, moyennement, peu, pas du tout, le travail que j'accomplis comme agent de liaison dans mon milieu:

	beaucoup	moyenne-ment	peu	pas du tout	ne peuvent se prononcer
a) élèves de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
b) élèves québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
c) parents de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
d) parents québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
e) membres de la direction:	–	–	–	–	–
f) enseignants:	–	–	–	–	–
g) professionnels des services aux élèves:	–	–	–	–	–
spécifiez _____					
h) autres agents de la communauté:	–	–	–	–	–
spécifiez _____					

23- Je suis pleinement satisfait de mon travail accompli cette année:

tout à fait d'accord _ pas d'accord _
d'accord _ pas du tout d'accord _

Sur quels critères votre jugement est-il basé? _____

_____

24- J'estime avoir très bien atteint les objectifs fixés au début de mon mandat pour l'année scolaire 1985-86:

tout à fait d'accord _ pas d'accord _
d'accord _ pas du tout d'accord _

25- Si vous faisiez une estimation de la distribution des tâches cette année, quelle proportion (%) de votre temps avez-vous allouée à chacun des clients suivants, dans l'exercice de vos fonctions:

Intervenants scolaires	[%]	
Élèves québécois de vieille souche	[%]	
Élèves de minorités ethniques	[%]	
Parents québécois de vieille souche	[%]	
Parents de minorités ethniques	[%]	
Organismes communautaires	[%]	
Autres	[%]	Précisez: _____
TOTAL:	100%	

26- Lorsque vous communiquez avec les parents, indiquez la proportion de votre temps alloué à chacun des moyens suivants:

Entrevue individuelle à la maison	[%]	
Entrevue individuelle à l'école	[%]	
Rencontre en groupe dans la communauté	[%]	
Rencontre en groupe à l'école	[%]	
Entrevue téléphonique	[%]	
Expédition de lettres	[%]	
Tout autre moyen	[%]	Spécifiez: _____
	100%	

27- Globalement, diriez-vous que vous agissez surtout comme:

a) le défenseur d'un groupe ethnique en particulier _
b) le représentant du milieu scolaire auprès des parents _
c) le conseiller qui aide un individu à régler des problèmes d'adaptation _
d) un intermédiaire neutre entre l'école et la famille ou la communauté _
e) aucune de ces grandes orientations _
f) ne peux me prononcer _

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX INTERVENANTS DES ÉCOLES

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cette étude. Votre contribution est essentielle à l'atteinte des objectifs de notre recherche.

Ce questionnaire n'est pas un test de quelque nature que ce soit. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. De plus, vos réponses seront traitées de façon absolument confidentielle. Si vous aviez besoin de clarification, n'hésitez pas à poser des questions.

Merci de votre aimable collaboration.

Le Collectif de recherches interculturelles
Université de Sherbrooke.

Nom de l'école ou de l'organisme: _____

Nom du répondant (uniquement pour associer l'enregistrement de l'entrevue avec ce questionnaire écrit): _____

1 - Age:

Moins de 25 ans	_	40 à 49 ans	_
25 à 30 ans	_	50 à 59 ans	_
31 à 39 ans	_	60 ans et plus	_

2 - Sexe: M_ F_

3 - Lieu de naissance _____

[SI VOUS ETES NÉS AU CANADA, PASSEZ A LA QUESTION 6]

4 - Depuis combien de temps habitez-vous au Canada? Années [ ]

5 - A part le Canada, quel a été votre principal pays de résidence? _____

6 - Quelle est votre langue maternelle (première langue apprise encore parlée)? _____

7 - Depuis combien d'années travaillez-vous dans le domaine de l'éducation en général (incluant cette année)? _____

8 - Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école ou cet organisme (incluant cette année)? _____

9 - Quelle est votre fonction à l'école ou dans l'organisme actuellement? _____

_____

10- Depuis combien d'années exercez-vous cette fonction (incluant cette année)? _____

11- Comment qualifieriez-vous l'influence de l'appartenance ethnique (Vietnamien, Haïtien, Québécois de vieille souche, etc.) de l'agent de liaison (ou de milieu) dans son travail?

cela est très facilitant _ cela est nuisible _
cela est facilitant _ cela est très nuisible _
cela n'influence pas _

Pourquoi? _____

_____

12- Nous aimerions connaître les personnes auprès desquelles l'agent de liaison est directement intervenu au cours de l'année scolaire, ainsi que l'importance relative de cette intervention. Pour chacun des groupes de personnes suivants, dites si l'agent de liaison est intervenu très souvent, souvent, rarement, jamais (cochez la case correspondante):

	très souvent	souvent	rarement	jamais	ne sais pas
a) élèves de minorités ethniques	_	_	_	_	_
de quelles ethnies surtout: _____					
b) élèves québécois de vieille souche	_	_	_	_	_
c) parents de minorités ethniques	_	_	_	_	_
de quelles ethnies surtout: _____					
d) parents québécois de vieille souche	_	_	_	_	_
e) membres de la direction	_	_	_	_	_
f) enseignants	_	_	_	_	_
g) professionnels des services aux élèves	_	_	_	_	_
spécifiez la fonction: _____					
h) autres agents de la communauté	_	_	_	_	_
spécifiez la fonction: _____					

13- Parmi la liste suivante, identifiez les cinq fonctions que les agents de liaison accomplissent le plus fréquemment dans le cadre de leur travail (identifiez-les par ordre d'importance et inscrivez les lettres correspondant à vos choix au bas de la page, dans les espaces appropriés):

a) transmettre de l'information aux parents au sujet de l'école ou de services publics,
b) transmettre de l'information au personnel de l'école au sujet de parents ou de certaines ethnies ou cultures,
c) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des parents,
d) développer ou coordonner des projets d'activités impliquant des élèves (sorties, activités spéciales, etc),
e) développer des ressources didactiques ou pédagogiques à l'intention du personnel de l'école,
f) développer des ressources pour l'intervention auprès des parents ou de la communauté (dépliants, brochures, articles de journaux, émissions de radio, etc.)
g) aider les parents à résoudre des problèmes d'adaptation vécus par eux ou leurs enfants,
h) aider directement les élèves à résoudre des problèmes personnels d'adaptation à l'école (counseling ou relation d'aide),
i) aider le personnel de l'école à résoudre des problèmes vécus par les élèves,
j) préparer ou animer des réunions auprès des parents,
k) préparer ou animer des réunions auprès du personnel de l'école,
l) rédiger des rapports, des compte-rendus, des évaluations, etc.,
m) représenter l'école ou la commission scolaire auprès d'autres organismes (participation à des comités, à des congrès, développement de comités, recrutement de clientèles, relations publiques, etc),
n) recruter des bénévoles pour la réalisation d'activités à l'école ou dans la communauté,
o) servir d'interprète ou traduire des textes,
p) favoriser la participation des parents à l'école (organiser des élections, promouvoir leur participation à des comités, etc.),
q) représenter un groupe ethnique en particulier auprès de l'école (défendre ses intérêts, présenter ses points de vue, faire connaître ses besoins)

- toute autre fonction que vous aimeriez ajouter à cette liste:

r) _____

s) _____

t) _____

RÉPONSES: 1- [ ] 2- [ ] 3- [ ] 4- [ ] 5- [ ]

14- Le poste d'agent de liaison est absolument indispensable:

tout à fait d'accord	_	pas d'accord	_
d'accord	_	pas du tout d'accord	_

15- Selon moi, le travail de l'agent de liaison bénéficie beaucoup, moyennement, peu, pas du tout aux personnes identifiées ci-dessous:

	beaucoup	moyen-nement	peu	pas du tout	ne sais pas
a) élèves de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
b) élèves québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
c) parents de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
d) parents québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
e) membres de la direction:	–	–	–	–	–
f) enseignants:	–	–	–	–	–
g) professionnels des services aux élèves:	–	–	–	–	–

nommez-les _____

h) autres agents de la communauté: – – – – –

nommez-les _____

16- Selon moi, les personnes suivantes reconnaissent (valorisent, jugent utile) beaucoup, moyennement, peu, pas du tout, le travail de l'agent de liaison dans mon milieu:

	beaucoup	moyenne-ment	peu	pas du tout	ne peuvent se prononcer
a) élèves de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
b) élèves québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
c) parents de minorités ethniques:	–	–	–	–	–
d) parents québécois de vieille souche:	–	–	–	–	–
e) membres de la direction:	–	–	–	–	–
f) enseignants:	–	–	–	–	–
g) professionnels des services aux élèves:	–	–	–	–	–

spécifiez _____

h) autres agents de la communauté: – – – – –

spécifiez _____

17- J'estime que l'agent de liaison a très bien atteint les objectifs fixés au début de son mandat pour l'année scolaire 1985-86:

tout à fait d'accord	_	pas d'accord	_
d'accord	_	pas du tout d'accord	_
	ne sais pas _		

18- Je suis pleinement satisfait du travail accompli par l'agent de liaison (ou de milieu) cette année:

tout à fait d'accord	_	pas d'accord	_
d'accord	_	pas du tout d'accord	_

Sur quels critères votre jugement est-il basé? _____

Qui sont les agents de liaison ?

Qu'est-ce qui différencie les agents de liaison de Montréal de ceux de Toronto et de Vancouver ?

Quels sont leurs caractéristiques personnelles, sociales et professionnelles ?

Devraient-ils appartenir à des minorités ethniques ?

À quelles conditions de travail sont-ils soumis ?

Comment leurs rôles, leurs mandats et leurs tâches se définissent-ils ?

Quelles changements devraient-on introduire en rapport avec les services des agents de liaison ?

Les services de relations entre l'école et la communauté sont-ils essentiels et devraient-ils devenir permanents ?

Voilà quelques-unes des questions auxquelles cette étude tente d'apporter des réponses, grâce à une enquête réalisée en 1986 auprès d'un échantillon représentatif d'intervenants scolaires et d'agents de liaison de plusieurs commissions scolaires de Montréal, de Toronto et de Vancouver. En plus de décrire la situation des agents de liaison, cette étude présente une analyse de la conception des relations entre l'école et les parents, notamment ceux de minorités ethniques, prévalant dans différentes commissions scolaires de ces trois villes. Elle propose également plusieurs changements tant au niveau des services de relations école/communauté que des conditions de travail des agents de liaison.

André Beauchesne

Professeur associé et responsable des stages de formation pratique pour les futurs maîtres du secondaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, directeur du Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.), André Beauchesne se consacre à la recherche appliquée et à l'intervention dans le domaine de l'éducation interculturelle. Il a dirigé plusieurs études sur les besoins de perfectionnement des intervenants scolaires en éducation interculturelle, sur le matériel didactique interculturel et maintenant sur les agents de liaison, qui ont fait l'objet de publications, d'articles de revues ou de conférences.

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

ISBN 2-920859-11-0

Graphisme
Atelier de graphisme Gérard Thibault